Günter Warnken

LEHRER ZWISCHEN STUDIUM UND BERUF

Eine Analyse der berufspraktischen Ausbildung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen

1975

1976

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538104_0009

Lehrer zwischen Studium und Beruf

Eine Analyse der berufspraktischen Ausbildung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen

D I S S E R T A T I O N

zur

Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften

an der

PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE RUHR

in

Dortmund

vorgelegt von
Dipl.Päd. Günter Warnken

Blankenstein 1975

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Referent: Prof. Dr. Ulrich Freyhoff
Koreferent: Prof. Dr. Günter Brinkmann

Tag der mündlichen Prüfung: 24. November 1975

Inhaltsverzeichnis Seite

Vorbemerkungen 5
Problembereiche und Interessen der Untersuchung 7

1 Die Zweite Phase der Lehrerausbildung im Spiegel bildungspolitischer Diskussion 30

2 Allgemeine Ziele der Zweiten Phase der Lehrerausbildung in den Bundesländern 59

3 Mängelanalyse der Zweiten Phase 67
3.1 Voraussetzungen
3.1.1 Kriterien zur Beschreibung von Voraussetzungen 69
3.1.2 Studienvoraussetzungen 76

3.2 Aufgaben und Gliederung der Zweiten Phase 102
3.2.1 Zum Schuldienst 103
3.2.2 Zur Fortbildung 119

3.3 Zur Arbeitszeit 134
3.4 Zum Arbeitsort und Arbeitsplatz 138
3.5 Kooperation, Kommunikation und soziale Interaktion 140
3.6 Ergebnis und Erfolg 153

4 Analyse des Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen
4.1 Zur Einrichtung des Vorbereitungsdienstes 165
4.2 Darstellung der empirischen Untersuchung 176

4.3 Ausbildungsphasen im Vorbereitungsdienst
4.3.1 Überblick über Ausbildungsphasen in der Zweiten Phase 195
4.3.2 Die Einführungsphase 201

4.4 Das Aufmerksamkeitsfeld von Seminarleitern 213
4.5 Entscheidungsprozesse im Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen 230

4.6 Die "theoretische Ausbildung" im Vorbereitungsdienst
4.6.1 Gestaltung der Seminarausbildung in den Bundesländern 247
4.6.2 Analyse der Ausbildung in Hauptseminaren in Nordrhein-Westfalen 261
4.6.3 Zur Kooperation am Bezirksseminar 280

		Seite
5	Der Vorbereitungsdienst in der Einschätzung der Lehramtsanwärter	
5.1	Zur Einführungsphase im Vorbereitungsdienst	292
5.2	Einschätzung der Seminarveranstaltungen	299
5.3	Zur Unterrichtsplanung	305
5.4	Die Bedeutung von Lehrplänen in der Ausbildung	313
5.5	Die "praktische" Ausbildung im Vorbereitungsdienst	331
5.6	Das Beurteilungs- und Prüfungsverfahren im Vorbereitungsdienst	354
6	Zusammenfassung	365
Literaturverzeichnis		372
Gesetzliche Bestimmungen zur Zweiten Phase		423
Verzeichnis der Abbildungen		427

Anlagen

Nr. 1 Interviewplan
Nr. 2 Anschreiben zum Fragebogen
Nr. 3 Fragebogen
Nr. 4 Zweite Phase der Lehrerausbildung in den Bundesländern (Überblick)

A b k ü r z u n g e n

A Bl KM	Amtsblatt des Kultusministers
APO	Ausbildungs- und Prüfungsordnung
GM A Bl KM	Gemeinsames Amtsblatt des Kultusministers
GV Bl KM	Gesetz- und Verordnungsblatt des Kultusministers
LA	Lehramtsanwärter
Lp	Lehrplan
N Bl KM	Nachrichtenblatt des Kultusministers
NW	Nordrhein-Westfalen
OVP	Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung
PH	Pädagogische Hochschule
Sch V Bl	Schul - Verwaltungsblatt
VD	Vorbereitungsdienst
Z.f.Päd.	Zeitschrift für Pädagogik

Vorbemerkung

Zu Beginn möchte ich einige Bemerkungen machen zu meinem persönlichen Interesse an der zu untersuchenden Problematik. Diese Untersuchung stellt in gewisser Weise eine Art Selbstreflexion dar, denn ich habe als Lehramtsanwärter und Fachleiter eigene Erfahrungen in dieser Ausbildungsphase zwischen Studium und Beruf sammeln können. Schon während dieser Zeit konnte ich zahlreiche Gespräche mit Personen führen, denen an einer Reflexion ihrer Tätigkeiten und einer permanenten Reform der zweiten Ausbildungsphase gelegen war. Hierbei verstärkte sich bei mir nachdrücklich die Auffassung,daß eigentlich seit Einführung des Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen im Jahre 1968 die Unsicherheit in allen Entscheidungen gegenüber der Verwirklichung einer bestimmten Konzeption vorherrschte. Die Reflexion des Verhältnisses von theoretisch begründeter Wünschbarkeit und praktischer Realisierung scheiterte vielfach an der Überlastung und Überforderung der Seminarleiter, Lehrer und Lehramtsanwärter, so daß gleichsam immer "mit schlechtem Gewissen" und "unter Vorbehalt" gearbeitet wurde.

Zumindest den Vorbehalten,die aufgrund einer unzulänglichen Information über die Praxis anderer, über Strukturen dieser zweiten Ausbildungsphase und über den bildungspolitischen Kontext erhoben werden konnten, glaube ich,mit dieser Untersuchung Informationen entgegensetzen zu können. Diese Informationen beziehen sich auf Bewußtseinsprozesse, sie wollen auf Probleme aufmerksam machen, zugleich Ungewißheiten vermindern und die Reflexion gegenwärtiger Bemühungen unterstützen. Dabei fasse ich es als ein persönliches Bedürfnis auf, nachdem mir als Wissenschaftlicher Assistent (m.d.V.b.) an der Pädagogischen Hochschule Ruhr in Dortmund die für eine solche Untersuchung notwendige Zeit zur Verfügung stand, diejenigen in ihrer Arbeit zu unterstützen, die aufgrund ihrer täglichen Verpflichtungen im Vorbereitungsdienst selbst diese Arbeit nicht leisten können.

Keinesfalls sollte dieser Untersuchung, trotz der nachfolgend versuchten Präzisierung der Bedingungen, unter denen Informationen erarbeitet worden sind, und der Angabe wissenschaftlicher Regeln, das Odium einer nicht mehr in die Praxis des Vorbereitungsdienstes verstrickten "Besserwisserei" zukommen.

Während meiner beruflichen Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule habe ich vielmehr versucht, angesichts der mir im Vorbereitungsdienst bewußtgewordenen Probleme zu arbeiten und dabei auch die Grenzen und Möglichkeiten "der anderen Seite" innerhalb der zweiphasigen Lehrerausbildung kennengelernt. Vor allem durch meine Mitarbeit in der Forschungsgruppe zur Wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulveruchs in Nordrhein-Westfalen an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Dortmund sind mir Notwendigkeiten einer reformierten Lehrerausbildung besonders deutlich geworden. Die in diesem Schulversuch von mir als prinzipiell richtig angesehenen Versuche einer praxisnahen Curriculum-Entwicklung gehen als Antizipation einer Reform des Vorbereitungsdienstes in die Untersuchung mit ein.

Problembereiche und Interessen der Untersuchung

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist die Analyse eines Teilbereichs der Ausbildung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen (NW), des Vorbereitungsdienstes(im weiteren als VD abgekürzt). Diese Begrenzung der Untersuchung auf die Institution der sogenannten Zweiten Phase der Lehrerausbildung folgt damit zunächst bildungspolitischen Entscheidungen, denenzufolge im Jahr 1968 in NW auch für zukünftige Lehrer an Grund- und Hauptschulen die Organisationsform einer Zweiten Phase der Ausbildung eingeführt wurde, so wie sie schon für die Vorbereitung für ein Lehramt an anderen Schulformen in NW bestand.

Während für die Gymnasial- und Realschullehrerausbildung und für die Ausbildung der Lehrer an berufsbildenden Schulen das Modell der zweiphasigen Ausbildung Tradition besitzt, bedeutete diese Stufung für die Volksschullehrer-Ausbildung eine Herausforderung zur Neubestimmung von Inhalten, Problemen und Bezügen. Insbesondere wurde das Verhältnis von Theorie und Praxis in neuartiger Weise aufgeworfen, obwohl die Institution einer Zweiten Prüfung und die vor allem dadurch bestimmte Fortsetzung von Studien bis zur staatlichen Regelung des Zugangs zum Volksschullehrerberuf zurückverfolgt werden kann.[1)]

Mit der "Ordnung der Prüfung für die endgültige Anstellung der Volksschullehrer" vom 1.4.1913 erfolgte in Preußen die Zweite Staatsprüfung nicht mehr an den Ausbildungsseminaren[2)],

---

1) Siehe u.a. Beckmann 1968(a),S.68f u. 111; Hirschfeld 1970, S.15ff; C. Müller 1914,S.385f

2) Siehe dazu vor allem Beckmann 1968(a) und Seemann 1964 Im weiteren wird unter der Zweiten Phase allgemein die Zeit zwischen den beiden Dienstprüfungen verstanden und als Vorbereitungsdienst (VD), in Anlehnung an die beamtenrechtliche Formulierung für den höheren Dienst (vgl. Hagener 1971,S.60), die Ausbildungsphase zwischen den beiden Dienstprüfungen für zukünftige Grund- und Hauptschullehrer in Nordrhein-Westfalen bezeichnet.

sondern wurde in der Klasse des Kandidaten durchgeführt. Damit war der Anstoß gegeben für eine zunehmend organisiertere Fortbildung zwischen den beiden Dienstprüfungen, die dann in der Form der sog. Junglehrer-Arbeitsgemeinschaften von der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg für das Land NW bis zum Jahr 1968 bestand. Diese Phase nach der ersten Staatsprüfung war gekennzeichnet durch Eigenarbeit des Einzelnen, kollegiale Unterstützung und durch amtliche Fortbildung.[1] Besonders die "Akademisierung" der Lehrerbildung wurde als Begründung angeführt, nun eine "Ergänzung der wissenschaftlichen Ausbildung durch eine 2. Phase der praktischen Bewährung" zu fordern (K. Stöcker o.J.,S.5).

---

1) Die Begriffe Fortbildung und Weiterbildung sind weithin unklar. So sollen entsprechend dem Lehrerausbildungsgesetz (LABG) vom 16.10.1974 (GV Bl,KM NW,1974,S.1062) Fortbildungsmaßnahmen "den Lehrer in die Lage versetzen, den sich ändernden Anforderungen seines Amtes zu entsprechen" (§18;1). Das Weiterbildungsgesetz für NW vom 31.7.1974 (GV Bl,KM NW,1974,S.769) spricht ähnlich von der "Vertiefung und Ergänzung vorhandener Qualifikationen" und von dem "Erwerb von neuen Kenntnissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen" (§2;2).
Zur historischen Dimension dieser begrifflichen Unklarheiten siehe Beckmann 1968(a),S.292,Anm.725

Zunehmende Anerkennung findet heute folgende Bestimmung: "Lehrerweiterbildung zielt auf den Erwerb neuer Qualifikationen. Sie bietet dem Lehrer die Möglichkeit, weitere Lehrbefähigungen zu erwerben (z.B. Sonderschullehrer, Realschullehrer) oder sich auf andere Funktionen im Bereich der Schule vorzubereiten (z.B. die des Schulpsychologen)." Unter Lehrerfortbildung werden dagegen Maßnahmen verstanden, die geeignet sind, die bereits erworbenen beruflichen Qualifikationen zu sichern und zu erweitern. Gschwendner 1972,S.257

Siehe auch die Aufgabenbestimmung von N. Scherer: Zur Problematik staatlicher Lehrerfort- und weiterbildung: das Beispiel LISB NW. In: Information zur Lehrerfortbildung, hrsg. vom Landesinstitut für Schulpädagogische Bildung Nordrhein-Westfalen, H.4, März 1975,S.5

Vgl. auch zum Verhältnis zwischen Fortbildung und Weiterbildung die Beiträge in der Zeitschrift "curriculum konkret", Dokumentation eines Modellversuchs (Hessen), 1973, H.1,S.7f

Wenn gegenwärtig diese Zweite Phase wieder durch Aufgabenstellungen akzentuiert wird wie "der Einordnung in die neue Umgebung, ... der Erprobung und schließlich ... der Fortbildung" und sie nicht als "Zeit des Studiums", sondern als der "Beginn der selbständigen Arbeit" (Robinsohn 1968(a), S.28) bezeichnet wird, so sind damit allgemeine Zielsetzungen bezeichnet, die bereits für die traditionelle Junglehrerausbildung galten.

Von den Volksschullehrern erhofft, von bildungspolitisch relevanten Gruppen befürwortet und von Standesorganisationen erkämpft, sah sich die zweite Ausbildungsphase allerdings von Anfang an mit sehr unterschiedlichen Urteilen konfrontiert, denn kaum daß es sie gab, wurde die Überwindung dieser Zweiphasigkeit gefordert und bereits diskutiert, ob die Einrichtung eines VD'es als ein hilfreicher oder hemmender Schritt für zukünftige Entwicklungen anzusehen sei. Sachlich sei die Entwicklung des VD'es "eine Bankrotterklärung der Lehrerausbildungsinstitution, bildungspolitisch ein kostspieliger Schildbürgerstreich und allenfalls besoldungsrechtlich ein Erfolg für die Betroffenen" (Heckhausen u.a. 1970(b),S.17). Die Motive, die zur Einführung eines VD'es als eine Zweite Phase der Ausbildung auch für die zukünftigen Lehrer an Grund- und Hauptschulen führten, wurden als eine "seltsame Mischung" aus Tradition, standespolitischem Kalkül und der Erfahrung mangelhafter Berufsvorbereitung gekennzeichnet; der VD werde darum nur ein "vorübergehendes Stadium" sein (Robinsohn 1968(b),S.28). Allerdings kann sich dieser Optimismus "professioneller Reformer" nicht auf eine einheitliche Reformkonzeption beziehen und erscheint außerdem wenig begründet angesichts der überkommenden "Routinepolitik im Bildungsbereich mit ihrer überwiegenden Orientierung an dezentralisierten und partikularen Machterhaltungs- und Interessenkalkülen" (Naschold 1974,S.10).

Besonders auffällig erscheint allerdings bei diesen Auseinandersetzungen um das Zwei-Phasen-Modell der Lehrerausbildung zu sein, daß alle programmatischen Aussagen ohne Kenntnis der komplexen Wirklichkeit, ohne umfassende diagnostische Abklärung der zentralen Mängel, Problembereiche und ihrer Verursachung erfolgen.[1)] Veröffentlichungen liefern vor allem bildungstheoretische Reflexionen über die erzieherischen Aufgaben des Lehrers oder sozialpsychologische Ergebnisse über Effekte von Ausbildungsprozessen, ohne allerdings die Ausbildungsprozesse selber differenziert in die Untersuchungen mit einzubeziehen. Da wo die Ausbildung in der Zweiten Phase selber zum Thema wird, handelt es sich vor allem um Erfahrungsberichte von nur geringem generalisierbarem Charakter (Klüwer/Ziegenspeck 1969), die z.T. auf bereits veränderte Situationen zurückgehen (Chiout/Quehl 1964; Schmack 1963), i.d.R. historische Analysen darstellen (Seemann 1964; Beckmann 1968(a); Sacher 1975) oder sich auf die Ausbildung von Real- und Gymnasiallehrern (Ritscher 1971) oder Lehrern an berufsbildenden Schulen (Muck 1974) beziehen.

---

1) P. Menck konstatiert selbst für die traditionsreiche Ausbildung an Studienseminaren (Gymnasium): "Es gibt allerdings leider wenig Untersuchungen über dessen Ausbildungspraxis, nur eine Vielfalt von Erfahrungsberichten." (Menck 1972,S.19)

H. Dichanz, H. Marquardt, die als erste den Versuch einer Bilanz der Arbeit in den Bezirks- und Fachseminaren für die Ausbildung von Grund- und Hauptschullehrern in NW ununternahmen, konstatieren, daß es kein zuverlässiges Berichtsmaterial gibt, "das auch nur einigermaßen vollständig und chronologisch die Arbeit in den Seminaren belegt". Dichanz/Marquardt 1971,S.298

Die von K.H. Beckmann 1968 konstatierten Auffassungen zu diesem Phänomen können noch heute als zutreffend bezeichnet werden: "Im Gegensatz zur umfangreichen Literatur über das Studium der künftigen Volksschullehrer finden die Probleme des Vorbereitungsdienstes geringe Aufmerksamkeit." Ursachen erkennt K.H. Beckmann u.a. darin, daß der Zweiten Phase "auch in der Erfüllung ihrer Funktion eine Randstellung" zukommt und zum anderen ganz in der Hand der Schulverwaltung liegt, "die als Verwaltung im allgemeinen weniger auf Grundsatzdiskussionen zielt als auf reibungslosen Ablauf". Bei einer Neugestaltung der Zweiten Phase drohe darum "Praktizismus und Provinzialismus". Beckmann 1968(a),S.218

Nur für das Land Schleswig-Holstein liegt eine detaillierte Untersuchung der Volksschullehrer-Ausbildung in der Zweiten Phase vor[1], die sich allerdings auf die Pflichtfortbildung - ähnlich der Junglehrerausbildung in NW - bezieht (Hirschfeld 1970).

Es kann darum allgemein von einem analytischen Defizit an fundierten IST-Analysen im Bereich der Zweiten Phase der Lehrerausbildung gesprochen werden, und es muß für das Land NW davon ausgegangen werden, daß "unter diesen Voraussetzungen die Ausbildung in der zweiten Phase mehr dem Gesetz des Zufalls als einer sinnvollen, pädagogisch und schulpolitisch begründeten Planung unterliegt". (Dichanz/ Marquardt 1971,S.300)
Die vorliegende Untersuchung versteht sich vor allem als Analyse der konkreten Ausbildungsprozesse im Vorbereitungsdienst. Es wird davon ausgegangen, daß die Ausbildungsbemühungen sich als organisierte Lehr- und Lernprozesse auf allgemeine Qualifikationsforderungen beziehen, die "übersetzt" werden in organisierbare Qualifikationsprozesse. Das Problem des Curriculums ist damit gestellt. Die in dieser Untersuchung angestrebte materiale Analyse real ablaufender Lehr- und Lernprozesse in diesem Teilbereich bezieht sich deshalb auf die mit dem Curriculumbegriff allgemein verbundenen Problemgruppen: Ziele, Inhalte, Methoden, Organisationsformen und Kontrollverfahren. Diese einzelnen Komponenten unterstehen selber wiederum jeweils verschiedenen Entscheidungsmöglichkeiten. Die Bezogenheit dieser Komponenten auf denselben Entscheidungsprozeß, die Planung von Ausbildungsprozessen, begründet ihre Interdependenz und Kompatibilität, wonach wiederum besonders dann gefragt wird, wenn über Planungsaktivitäten reflektiert wird und diese wiederum selber zum Gegenstand von Planung werden. Planung

---

[1] Auch für das Land Hessen sind seit 1972 Bemühungen um eine Reform der Zweiten Phase dokumentiert: Bildungspolitische Informationen, hrsg. v. Hessischen Kultusminister, Nr.1, 1973

vollzieht sich damit auf verschiedenen Ebenen. Das analytische Interesse muß darum ebenfalls auf verschiedene Ebenen gerichtet sein:

- Auf die Entscheidung über Qualifikationen in den verschiedenen Gegenstandsdefinitionen des Curriculums,
- auf die Herstellung von Qualifikationen - verstanden als die Modifikationen qualifikationserzeugender Ausbildungsprozesse,
- auf die Analyse der tatsächlich angegangenen Problemlösungen, in der etwa verbales Verhalten und aktualisierte Verhaltensdispositionen, das curricular bestimmte Ausbildungsprogramm und die Organisation von Interaktionen als funktionale Äquivalente erscheinen und
- auf die Revision dieser Entscheidungen und Vorgänge in institutionalisierten Prozessen.

Die zuletzt genannte Reflexionsstufe, auf der die Planungs- und Entscheidungsprozesse auf sich selbst bezogen und damit kontingent gehalten werden, also im Horizont generell anderer Möglichkeiten erscheinen[1)], macht nachdrücklich darauf aufmerksam, daß die einer Veränderung ausgesetzten Zusammenhänge der Einführung und Einübung in die Berufspraxis nicht nur über die Analyse einzelner Komponenten erfaßt werden können, sondern die in dem sozialen System erkennbaren Werte, Normen, Regeln und die praktizierten Verfahrensweisen, Selektionsmechanismen, Reflexionsweisen - als institutionalisierte Möglichkeiten der Problemlösung - berücksichtigt werden müssen. Damit wird zugleich darauf hingewiesen, daß das Postulat einer engen Bezogenheit von Theorie und Praxis, so wie es die Pädagogik seit Schleiermacher als wissenschaftliche Aufgabe sieht, nicht ausreicht, um gesellschaftlich und institutionelle Bedingungen von Schule und Lehrerausbildung zu analysieren.[2)]

---

1) Siehe hierzu weiter die Ausführungen N. Luhmanns (1974, S.92ff) zur Reflexivität in sozialen Systemen.

2) Siehe entsprechend Beckmann 1971,S.170; Menck 1973,S.25; Heiland 1974

So betont H.G. Rolff die Kongruenz von Curriculumimplementation und Sozialisationsprozeß, da z.B. die Theorie der Sozialisation am Beispiel der Schule geradezu "Bruchstellen des schulischen Sozialisationsprozesses" (1973,S.98) offenlege, die als "Bedingungen emanzipatorischer Lernprozesse durch soziales Lernen" dem Handeln des Lehrers einen bisher unberücksichtigt gebliebenen Bezugsrahmen - als Handlungsstütze - eröffne.

Erst die Bindung an die Berufspraxis kann dabei allerdings verhindern, daß die Aporie des Berufspraxisbezugs, aufgrund des Defizits an Kenntnissen über die Arbeits- und Berufssituation von Lehrern, Fixierungen erzeugt wie sie in der Formel vom "sozialen Lernen" sich verstärkt andeutet[1], um somit, aufgeschreckt durch sozialpsychologische Untersuchungen ("Realitätsschock"), vorschnell den Schluß zu ziehen, die Ausbildung habe jetzt "das 'soziale Lernen', quasi als Immunisierungs-Strategie, völlig in den Vordergrund zu stellen". (Huber 1974(a),S.147)

Auf der personalen Ebene betonen wir dagegen auch die Notwendigkeit zur Berücksichtigung des disziplinorientierten Arbeitswissens, wie auch die Forderung nach erweiterter Qualifikation im Sinne der Reflexivität von Entscheidungen.

Mit der dritten Entscheidungsprämisse auf der Ebene der Strukturplanung, der "Organisation"[2], nehmen wir diese Aspekte auf, um nach den Bedingungen der Autonomie des Aus- und Fortbildungssystems, der qualifizierenden Institution

---

[1] So wird z.B. von G.H. Fischer (Studienseminarleiter) "soziales Lernen" als die "vordringlichste und überfachliche Zukunftsaufgabe der Schulbildung" und entsprechend als die "Hauptaufgabe der Lehrerbildung" bezeichnet. Fischer 1975,S.57

[2] Unter "Organisation" faßt N. Luhmann "die Struktur kommunikativer Beziehungen" auf (1971,S.207). Er bezieht hierbei sowohl "kommunikatives Handeln" wie auch auf die in der Organisationslehre bearbeiteten Fragen der Arbeitsteilung und der Kompetenzenverteilung mit ein. (Vgl. auch 1971,S.188f

Für die Einbeziehung der Sozialisation in das Curriculumparadigma liegen allerdings auch z.Zt. erst einige "Ansätze" vor.[1)]

Der "strategische Gehalt" der Sozialisationstheorie ist nicht nur bedeutsam für eine "Entscheidungsvorbereitung für entscheidungskompetente Instanzen" (Becker/Jungblut 1974,S.170)[2)], sondern dadurch, wie diese Theorie in der Lage ist, fungierende Curricula zum Objekt von Planung zu machen. Eine so verstandene Planung ist damit zugleich auf alle Phasen curricularer Arbeit bezogen, die Realisierungsprozesse eingeschlossen.[3)]

---

1) Vgl. Rolff 1973; Mollenhauer 1972

In der Hochschuldidaktik ist, in Absetzung von einem ausschließlich auf technologische Rationalisierung des Hochschulunterrichts und der Kritik an der Ausblendung gesellschaftlicher Bedingungen in dem Konzept der "Wissenschaftsdidaktik", die Aufmerksamkeit gegenwärtig verstärkt gerichtet auf die realen Bedingungen in einem umfassenden Prozeß der Sozialisation in qualifikationserzeugenden Prozessen. So fordert L. Huber, "daß der organisatorische und institutionelle Rahmen, die sozialen und psychischen Merkmale der speziellen Population von Lernenden, die spezifische Lernsituation und deren Effekte in einer Ausbildungsinstitution, an der sich Wissenschaftsvermittlung vollzieht" in die hochschuldidaktische Arbeit mit einbezogen werden müßten. (1974(b),S.6)

2) In diesem Sinne, so L. Huber, konnte insbesondere die Hochschuldidaktik für sich in Anspruch nehmen, konkrete Lernvoraussetzungen der "Adressaten", deren Einstellungen und Motivation immer schon berücksichtigt zu haben.
Huber 1974(b),S.11
Auch Aussagen zur sozialen Genese "grundlegender" Qualifikationen, wie Ich-Kompetenz, Sozialkompetenz und Ambiguitätstoleranz, subsumieren wir hierbei ebenso unter diesen Ansatz wie postulierte Persönlichkeitsmerkmale für innovatives Lehrerverhalten.

In der Curriculumentwicklung fungieren diese Qualifikationsforderungen allerdings häufig nur subsidiär als Entscheidungshilfen oder im Hinblick auf bestimmte Präferenzen vorentschiedener Inhalte und deren unterrichtliche Realisierung. Vgl. L. Krappmann: Der Beitrag der Sozialisationsforschung zur Entwicklung von Curricula im Vorschulbereich, in: Zimmer 1973, bes.S.85f

3) Damit rekurrieren wir auf die von N. Luhmann aufgewiesenen "reflexiven Mechanismen", Luhmann 1974,S.92ff, vgl. auch Becker/Jungblut 1974,S.200f, 169f, 130

Übersetzung von Systemproblemen in Entscheidungsprobleme, ein bei N. Luhmann weitgehend ungelöstes Problem (vgl. G. Schmid 1974,S.114)[1], wird von G. Schmid die "Technik der Problemverkleinerung" vorgeschlagen, "d.h. der zunehmenden Eingrenzung der Lösungsmöglichkeiten durch Berücksichtigung der Folgeprobleme" (ebd.).

Erst die Differenzierung der Formen der Sinnübertragung leistet die für den einzelnen und für gelingende Kommunikation notwendige Bezugnahme auf bestehende Möglichkeiten der Reduktion von Komplexität. Mit dem Medium "Wahrheit" wird auf das gesellschaftliche (Sub-)System "Wissenschaft" hingewiesen, das in dem hier thematisierten Zusammenhang vor allem in seiner Funktion zur Komplexitätssteigerung der "Praxis" betrachtet wird. In Referenz (hier nur) an das (Träger-)System "Wissenschaft"und seine spezifische Selektivität, wird die Umwelt des Systems "Praxis" komplexer.[2] Diese externe Problematik stellt sich als Anpassungsproblem des Systems "Praxis", das nach geeigneten Lösungen der Transformation und Absorption dieser Umweltkomplexität sucht. Die interne Problematik ergibt sich aufgrund einer strukturellen Ausdifferenzierung bzw. funktionalen Spezifizierung dann vor allem als Integrationsproblem.[3]

---

[1] Hinzuweisen ist neben der medienvermittelten Selektion auf die von N. Luhmann unterschiedenen drei Typen von Mechanismen einer "selektiven Umsetzung von Möglichkeiten in Wirklichkeiten": "Mechanismen der Produktion von Möglichkeiten, Mechanismen der Selektion brauchbarer Möglichkeiten und Mechanismen der Stabilisierung des Ausgewählten in Systemen."
N. Luhmann: Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: Habermas/Luhmann 1971,S.25-100, hier zit. S. 96

[2] Angemerkt sei hier weiterhin nur ein von N. Luhmann genanntes Konstitutionsprinzip von "Wahrheit", die Unabhängigkeit von anderen Strukturmerkmalen des sozialen Systems, wie soziale Nähe und Gruppenzugehörigkeit und die damit angezeigte Divergenz zu Ansätzen der "Handlungsforschung".
Siehe: Luhmann 1974,S.127 und in Habermas/Luhmann 1971, S.342ff

[3] Siehe zur Konkretisierung dieser externen und internen Problematik durch den Aufweis funktionaler Äquivalente, den Versuch einer Anwendung der funktional-strukturellen Systemtheorie auf die Regierungs- und Verwaltungsreform von G. Schmid (1974,S.120ff).

Die Frage inwieweit Innovationen weitgehend unabhängig vom Medium "Macht"[1], in seinen typischen Strukturbildungen Status und Monopolisierung folgenreicher Sanktionen realisiert werden können, wird gegenwärtig hinsichtlich erwartbarer Folgeprobleme einer Veränderung dieser Machtstrukturen im Bildungssystem diskutiert.[2]

Innovationen sind somit geradezu zu kennzeichnen in ihren abstrakten Funktionen der Variation, Selektion, Stabilisierung[3] und durch die hierbei wirksamen Mechanismen in Wirkungsreihen, die ihren Ausgang nehmen von diskontinuierlichen Komplexitätsdifferenzen zwischen jeweiligen Systemen und Umwelt. Komplexitätszuwachs des Systems, als die systemtheoretische Fortschrittsformel, bezeichnet den Versuch eines Systems, gegenüber der immer komplexeren Umwelt Autonomie, Elastizität und relative Stabilität zu bewahren. Implementation von Innovationen würde entsprechend auf die Strategien bezogen sein, die das System in die Lage setzt, seine Potenz zu erhöhen. Struktur und Prozeß sind hierbei als die elementarsten Reduktionsstrategien zu nennen (vgl. Luhmann 1974,S.119ff). Strukturen bzw. generalisierte Verhaltenserwartungen auf der Ebene von Handlungen selektieren gleichsam die Vielzahl der Möglichkeiten im vorausgehenden Sinnentwurf wie hinsichtlich der Erfahrung der (strukturierten) Umwelt. Das Interesse an der Implementation von Innovationen ist hierbei z.B. auf die dadurch verborgene Kon-

---

1) Damit ist eine funktionale Beziehung des externen Bestandsproblems eines Systems bezeichnet. Die "Generalisierung der Einflußnahme auf die Umwelt geschieht wesentlich in den drei Dimensionen: zeitlich generalisierten Einfluß bezeichnet Luhmann als Macht, sachlich generalisierten als Autorität und sozial generalisierten Einfluß als Führung". Sievers 1971,S.40

2) Siehe Gutachten des Deutschen Bildungsrates (1973) zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen und die darauf bezogene Diskussion: Bessoth 1974; Huber 1974(c); Kuhlmann 1972; Girschner 1974

3) Siehe N. Luhmann: Systemtheoretische Argumentationen. Eine Entgegnung auf Jürgen Habermas. In: Habermas/Luhmann 1971,S.364

tingenz bzw. die Enttäuschung, "die aus der Täuschung über den Komplexitätsgrad der Welt resultieren" (Sievers 1971,S.34), verwiesen und auf die ausdifferenzierten Strategien der Komplexitätsreduktion. Hier ist auf die durch Sprache symbolisch gebundene Verfügung über Handlungszusammenhänge hinzuweisen. Von N. Luhmann wird Sprache der "Variation" zugeordnet und hier als Umgangssprache in ihrer Situations- und Handlungsbezogenheit oder als explizit auf ein Paradigma bezogene Wissenschaftssprache grob unterglie-dert. Der "Stabilisierung" dienen vor allem Systembildungen, also z.B. Rollendifferenzierungen aufgrund funktionaler Differenzierung des Systems. Damit erfolgt zugleich eine Problembegrenzung, ein Berücksichtigen von Folgen bei begrenzten Problemlösungen und die Wiederholbarkeit dieser Problemlösung bzw. die Kalkulation anderer Möglichkeiten.

Diese nur global gefaßte "Stabilisierung" sowie allgemein die funktionalen Äquivalente in bezug auf externe und interne Probleme eines Systems sind allerdings - vor allem hinsichtlich ihrer analytischen Fruchtbarkeit und praktischen Relevanz - auf kritische Bezugsgesichtspunkte zu beziehen, die eine Problematisierung der Strukturierung des Entscheidungssystems gesellschaftlicher Subsysteme wie Hochschule, VD, Schule, in ihren je spezifischen Systemverfassungen, Strukturen, ihrer Geschichte, Zweckbestimmung, ihren internen Systemen und institutionalisierten Problemlösungen, ermöglichen. Es soll im weiteren nach den Funktionen bestimmter Systemstrukturen gefragt werden und zwar im Hinblick auf die Möglichkeit, Arbeitsziele im Zusammenwirken verschiedener Instanzen zu bestimmen, Informationen über typische Problemkonstellationen zu erhalten, weiterhin über die durch Systemstrukturen zugelassenen oder ausgeschlossenen Ziele, Inhalte, Werte und Handlungen, über die Bedeutung der Komplexität und Kontingenz möglicher Entscheidungen hinsichtlich der Ausnutzung von Partizipationsmöglichkeiten und der Berücksichtigung von Bedürfnissen angesichts der Diskrepanz zwischen Selbstanspruch bzw. aufgegebenem Anspruch

und Realisierungsmöglichkeit in einer durch organisierten Lernprozesse begleiteten Berufspraxis.[1)]

Aus analytischen Gründen wird weiterhin zwischen Handlungs- und Dispositionsspielräumen und damit zwischen objektivierbaren und mehr subjektiv-voluntaristischen Komponenten unterschieden. Unter Handlungsspielraum verstehe ich allgemein das Maß der Möglichkeiten des Handelns in sozialen Systemen. Die Analyse der Ausbildung im Vorbereitungsdienst ist damit verwiesen auf die in den "empirischen Systemen" (Jensen) faktisch wirksamen oder antizipierten Erwartungen, Normen, Rollen, formellen Regelungen (Gesetze, Erlasse, Verfügungen, Anweisungen), Kontrollmechanismen, Organisationsformen (Schule und Ausbildungsorganisationen), Interaktionsmuster, curriculare Entscheidungen, Interpretationsgewohnheiten.

Für eine Ausbildungsstrategie, die auf Reform der Schule bezogen ist und die Selbstorganisation ausbildungsbezogener Lernprozesse zum wesentlichen Aspekt erhebt, wird ein teilweise autonomer Verfügungsraum als unabdingbar angesehen.

---

1) Siehe zu dem hier geforderten Lernprozeß als langfristig, problemorientiert, kooperativ bestimmter Selbstorganisation den modelltheoretischen Ansatz des "Problemlösungs-Modells" und das durch eine "Vermittlungsagentur" erweiterte "Linkage-Modell": Herz 1973,S.588ff und Havelock 1973,S.155f ; Hameyer 1975
Siehe auch: Deutscher Bildungsrat 1974,S.A 68ff
Zur forschungsmethodischen Konzeption dieses Ansatzes siehe Clark 1972,S.130ff
Zur Feststellung von "characteristics of innovative Systems" siehe u.a.: CERJ 1969,S.19f
Auf die Zweite Phase der Lehrerausbildung werden diese Ansätze bezogen in: Bildungspolitische Informationen (Hessen) 1971,S.71f. Erfahrungen zur Verwirklichung des Partizipationskonzepts in der Curriculumentwicklung liegen u.a. vor von Baumert/Raschert 1974, Bonn 1972 und die Erfahrungen aus dem Modellversuch "Regionale Lehrerfortbildung" in Hessen in "curriculum konkret", 1973,H.2/3

Zum Partizipationskonzept in seinen personalen, organisatorischen, gesellschaftlichen und prozeßhaften Dimensionen siehe vor allem Naschold 1974. Zur Explikation systemtheoretischer Ansätze mit Partizipationsmodellen für eine Analyse von Hochschulneugründungen siehe Raupach/Reimann 1974

Davon können analytisch die von den "Akteuren" in subjektiver Einschätzung als verfügbar angenommenen Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten unterschieden werden, die ich hier als Dispositionsspielräume bezeichne.[1] Diese Unterscheidung ermöglicht zugleich die Präzisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Ausbildung. So ist etwa zu fragen, ob es gelingt, die Vorbereitung für einen Beruf in direkter Verbindung von Ausbildung und Schuldienst so durchzuführen, daß weder Restriktionen der Berufspraxis noch eine distanzierte, beziehungslose Wissenschaftlichkeit dominieren. Ermöglicht die Berufspraxis Handlungsspielräume, die eine Reflexion über selbstverantwortete Problemlösungen folgenreich werden lassen? Welcher Grad an nicht systemkonformer Ausnutzung von Handlungsspielräumen wird toleriert? Wie sicher können Handlungsspielräume erwartet werden? Welche Bedeutung kommt der Interaktion in diesem Zusammenhang zu?
Weiterhin ist nach den im Studium vermittelten Qualifikationen und den Qualifikationsdefinitionen und -prozessen im VD zu fragen, wobei die Ausdifferenzierung von Subsystemen äquivalenter Lehr- und Lernprozesse, Entscheidungsprozesse und Sozialisationsprozesse - als interne Strukturierung -, zugleich die spezifische Selektion externer Ansprüche anzeigt. Für die Wechselwirkung des VD'es mit seiner "Umwelt" kann analytisch auf folgende Systeme hingewiesen werden: Relevante Öffentlichkeit, Beschäftigungssystem (gesellschaftlich-ökonomische Aspekte des Berufs), Berufspraxis (unmittelbarer Arbeitsprozeß), administratives System, Wissenschaftssystem, Interaktionssystem.

---

[1] Als Beispiel für die Relevanz subjektiver Wahrnehmung von Freiräumen macht W. Taylor darauf aufmerksam, daß "Bürokratie" kein einheitliches Phänomen ist, sondern abhängig ist von der individuellen Wahrnehmung von Machtverlust (1972,S.108)
G.H. Moeller, W.W. Charters kommen aufgrund empirischer Erhebungen zu dem Ergebnis: "Thus, it seems that feelings of power are sensitive to some organizational circumstances ... When the superintendent produced a climate of repressive authority sense of power was low; when the climate was less restrictive, sense of power was higher. When teachers engaged in a visiting relationship with school officials, their sense of power was higher than when they did not." (1970,S.653f)

Diesen Systemen kommt in internen Prozessen des VD'es unterschiedliche Aufmerksamkeit zu, und es ist zu fragen, was überhaupt an externer Problematik beachtet wird, welche zeitlichen, sachlichen und sozialen Erwartungen typisiert werden und den VD ggf. invariant machen gegenüber geänderten Erwartungen.

Für den VD ist nun kennzeichnend die Gleichzeitigkeit von Einführung und Einübung in den Beruf, Qualifikationserhaltung und -erwerb sowie Transformation von Qualifikationen in sinnvolles Handeln, von Anpassung und Distanzierung, Differenzierung und Integration. Das Handlungsfeld im VD ist dabei in seinen Erwartungen unmittelbar auf den Beruf und hier wiederum auf das Arbeitshandeln von Lehrern bezogen. Für dieses Arbeitshandeln ist die weitgehende Unbestimmtheit der Arbeitsziele als typisch anzusehen, d.h. dieses Handeln ist als zielgerichtetes Handeln hinsichtlich seiner nachweisbaren Zielerreichung nur in beschränktem Maße externen Kontrollen ausgesetzt. Diese generelle Unterspezifikation der Ziele des Schulsystems hinsichtlich seiner Leistung an die Umwelt bedeutet für das Arbeitshandeln immer zugleich relativ große Dispositionsmöglichkeiten im Sinne von Strukturierungsleistungen.[1)]

Im Hinblick auf Entscheidungen im VD werden damit zunächst die während des Studiums erworbenen Qualifikationen gefordert, da die Wahrnehmung des konstatierten Freiraums zur positiv gesetzten Erwartung des aufnehmenden Systems (VD) gehört. Die Verbindung von Dispositionsspielraum und beruflicher Tätigkeit eröffnet damit die Möglichkeit zu einer

---

1) "Sowohl die niemals ganz aufzuhebende Unberechenbarkeit und Unplanbarkeit von Kommunikationssituationen als auch die eigenen Normen (Eingehen auf situative, soziale, individuelle Gegebenheiten) gebieten der O r g a n i s a t i o n Schule, den Dispositionsspielraum des Lehrers relativ groß zu halten." Huber 1974(a),S.149
Siehe auch Faltin/Herz 1974,S.1f und Nuthmann 1974(a),S.15

ersten Selbst- und Fremdeinschätzung voraussetzbarer Qualifikationen, insofern nicht die vorhandenen Qualifikationen, sondern die bei der Lösung beruflicher Aufgaben verfügbaren Qualifikationen relevant sind.[1)]

Es wird allerdings nicht möglich sein, genau die Qualifikationen zu bestimmen, die ein Lehrer in bestimmten beruflichen Situationen benötigt.[2)] H. Thomas spricht darum von Qualifikationen im Sinne von Dispositionen, eben "in einer bestimmten Situation zu handeln, in vollem Bewußtsein ihres ungeklärten Charakters und der vielleicht widersprüchlichen Anforderungen". (1972,S.32)

---

1) Vgl. E. u. W. Fricke 1974,S.418 und Faltin 1974
Auf verschiedene Reflexionsebenen rekurrierend weist H.P. Bardt hin auf "das Wissen von irgend etwas", "die Einschätzung der eigenen Kompetenz und Nichtkompetenz" und "die Einschätzung der Kompetenz der jeweils in Betracht kommenden wissenschaftlichen Aussagen".
Diese Reflexionen werden allerdings erst herausgefordert in "praktischen Aufgaben", in denen ein "verantwortliches" Handeln gefordert ist. Bardt 1972,S.26f

2) Hier ist darauf hinzuweisen, daß - unabhängig von dem Grad der Unmittelbarkeit der Theorie zur Praxis, als Stufungen von "Theorie" oder als Forschungskonzeptionen - immer eine praktische Kompetenz - der "Akt der Urteilskraft" (Kant) - gefordert ist.(Siehe zuletzt Maskus 1974, S.746) Außerdem kann der Lehrer, aus Gründen der mangelnden Ressourcen der Wissenschaft, ihrer eigenen Praxis (vgl. Luhmann 1969(a)) oder aus ausbildungsökonomischen Gründen, nicht für alle beruflichen Situationen aus seinen theoretischen berufswissenschaftlichen Studien Voraussagen, Erklärungen und Handlungsalternativen ableiten.

Mit dem Begriff "Disposition" wird der Versuch gemacht, unter Anerkennung der erfolgten Typisierungen des Arbeitshandelns von Lehrern, Handlungen im Hinblick auf bestimmte Leistungen global zu klassifizieren. (vgl. Moser 1974,S.27f) So gilt z.B. die "Strukturierungsleistung" als "Voraussetzung der Möglichkeit, die komplexe Wirklichkeit der Gesellschaft zu durchschauen und verändernd auf sie einzuwirken". (Sauer 1974,S.30)[1)]

Die weitgehende Unbestimmbarkeit des "Pädagogischen" wird hier geradezu zur Zielformel des Ausbildungssystems und Zufall zum Argument bei Problemlösungen. Für die Organisation von Ausbildungsprozessen im Beruf ist damit angezeigt, "daß die Art der benötigten Qualifikationen nicht so sehr (oder nicht nur) spezielle Kenntnisse umfaßt, sondern die Fähigkeit, eine bestimmte Situation und ihre Bedeutung zu analysieren, die Fähigkeit, Wissen zu aktualisieren und selbst zu entscheiden, was zu tun ist". (Thomas 1972,S.32) Die Situationsabhängigkeit läßt mich,aufgrund dieser besonderen Merkmale des Lehrerberufs, für die Organisation von Ausbildungsprozessen im VD zunächst auf die Erfüllung des motivierenden und legitimierenden Anspruchs einer Thematisierung selbst erfahrener Situationen hoffen. Gegenüber problematischen Deduktionsversuchen bietet sich damit ein Verfahren an, das wissenschaftliche Erkenntnis-

---

1) S.B. Robinsohn nennt als weitere Dispositionen die Bereitschaft, starke Arbeitsbelastung zu ertragen. (Robinsohn 1972(b),S.10) In diesem Zusammenhang können auch die von R. Reichwein und H.W. Frech identifizierten Persönlichkeits-Dimensionen genannt werden ("kognitive Differenziertheit", "Rollendistanz", "intrinsische Berufsmotivation", "geringes Angst-Niveau in normalen schulischen Streß-Situationen" und "Risikobereitschaft";) Reichwein/Frech 1971,S.24
H. Thomas weist hin auf das "Konzept der Ambiguität" bei der Bestimmung von Anforderungen (1972,S.32). L. Hoffmann (1974) erinnert an "Sanktionsdifferenzen des Individuums". W. Popp lenkt die Aufmerksamkeit erneut auf "Takt", "Erfahrung" und "Ironie" als Ausgangspunkte einer "Didaktik der Disponibilität". (Popp 1968)

mittel, "gesellschaftstheoretische Postulate, Forschungsinteressen und Vorerfahrungen in eine Suchstrategie umsetzt, die über die diskursive Verständigung mit den Betroffenen[1] erst die inhaltliche Dimension und die subjektive Bedeutsamkeit einer Situation erschließt. Ein solcher Entwicklungsprozeß kann zu Problemskizzen führen, zu Beschreibungen von Situationen, für die ein Curriculum dann, für alle..., so etwas anbieten kann wie die Chance, sich etwas angstfreier und informierter, etwas selbstbestimmter und solidarischer zu verhalten." (Hemmer 1973,S.72) Das einfache Aufgreifen von Hier- und Jetzt-Problemen würde allerdings eine bloße Instrumentalisierung von Situationen zur Folge haben. Das Eingehen auf zufällige Einwirkungen, neben der zielorientierten, auf bestimmte Wirkungen ausgerichteten Unterstützung des Verhaltens, bedeutet Anerkennung fallweiser Abarbeitung von Komplexität durch Reflexivität auf Systemstrukturen, Differenzierung von Kommunikationsmedien und Institutionalisierung von Kommunikationswegen, d.h. durch Rollendifferenzierung die an unterschiedlich erwartbare Informationen der Beteiligten ausgerichtet ist. Damit sind zugleich zwei Formen von Entscheidungsplanung bezeichnet: die "Zweckprogrammierung" und die "konditionale Programmierung" von Entscheidungen[2]. Während die Zweckprogrammierung auf bestimmte Wirkungen des Handelns fixiert ist, stellt die konditionale Programmierung auf bestimmte Ursachen ab. Beide Typen der Planung werden im VD in reiner Fassung nur selten vorkommen. Vor allem die Anpassung der Interaktionen an den situativen Kontext des Einzelfalls und die für den VD in besonderer Weise notwendige Bezogenheit der Planung auf ihre Durchführung, legen eine Planung nahe,

---

1) Siehe dazu die von N. Luhmann festgestellten weitgehenden Übereinstimmungen zwischen dem Diskurs bei J. Habermas und systemtheoretischen Gedanken, die als "Diskussion" begrifflich gefaßt werden.
Luhmann: Systemtheoretische Argumentation... In: Habermas/Luhmann 1971,S.316ff; weiterhin Moser 1975,S.85ff

2) Siehe Luhmann 1972,S.98, 192, 201, 282

die sowohl Ziele analysiert und operationalisiert, gleichzeitig bei bestimmten Ursachen die Ziele aber auch unbestimmter läßt und umfassendere Intentionen, über die ein Verständnis erreicht werden kann, nicht denunziert.[1] Theorie wäre in Planungsprozessen vor allem als normativ-interpretierendes Erkenntnismittel gefordert, während die Mittelwahl und die Implementation der Planung vor allem auf Theorie als analytisch-empirisches Handlungsmittel verweist.

Die geforderte Reflexion bezieht sich dabei sowohl auf die Totalität erfahrener Situationen, auf Voraussetzungen und Ziele, Anspruch und Wirklichkeit, wie auch auf das Verflochtensein mit dem Bedingungszusammenhang, den sie analysiert[2]; das gilt z.B. für didaktische Unterrichtskonstruktionen, die Konkretisierung und Realisierung der in Lehrplänen dokomentierten Ziele, die Auswahl von Schulbüchern, Kooperationsbemühungen in Ausbildungsprozessen oder Interaktionen im Berufsfeld. Als "bestimmt kritisierbar" (P. Menck 1974) werden Ausbildungsprozesse dabei dadurch, daß die Ausbildungsintentionen nicht nur als Quelle für Normierungen gelten, sondern indem vielmehr diese "Intentionen in die Sprache der Bedingungen übersetzt werden... als notwendige Voraussetzung dafür, daß Kritik überhaupt wirksam werden kann". (Menck 1974,S.76)

---

1) Vgl. zur entsprechenden Unterscheidung von Produktmodellen und Prozeßmodellen in der Curriculumentwicklung L. Stenhouse 1972 und J. Elliot 1973

2) Vgl. dazu Menck 1974,S.77 und 1972,S.25f

Diese Aspekte von Theorie unterscheiden sich nun aber darin, daß sie zugleich verschiedene Problemebenen bezeichnen, die sich durch unterschiedliche "Entfernung" von den unmittelbaren Prozessen des Qualifikationserwerbs auszeichnen. (Siehe: Becker/Jungblut 1974,S.159f) Für den VD ist aufgrund seiner Unmittelbarkeit zur Praxis dabei ein Favorisieren leitender Interessen zu erwarten, die integrative statt differenzierende Handlungsprogramme und Theorie als direkt handlungsleitendes Mittel fordern.[1] Theorie wird damit aufgerufen, vor allem Problem-Lösungen vorzugeben und Modelle zur Erprobung anzubieten oder Reflexion über berufliche Situationen anzuleiten, diese zu "erklären" und neue Aktionen begründeter und erfolgssicherer zu realisieren.

Zur Lösung praktischer Probleme ist eine Integration von Erkenntnissen gefordert, in der nicht der Selektionsgrad einzelwissenschaftlicher Erkenntnisse aufrecht erhalten werden kann. Die "Einheit des Handelns" fordert spezifische Qualifikationen[2] einer durch theoretische Selbstkontrolle angeleiteten Vereinfachung. Auf diese Überwindung des Komplexitätsgefälles von der "Wissenschaft" zur "Praxis" wird i.d.R. mit Forderungen nach "Überqualifikation" (z.B. Robinsohn 1972(b),S.12)[3], "Schlüsselqualifikationen" (Mertens 1974) und "Professionalisierung" (vor allem Reinhard 1972) geantwortet. Professionalisierung soll dabei vor allem durch

---

1) Von J. Habermas als das Interesse an der technischen Verfügung über vergegenständlichte Prozesse bezeichnet. Habermas 1968,S.157
N. Luhmann bemerkt dazu: "Je verwickelter die Aufgabe und die Umweltbedingungen ... werden, desto schwieriger ist es, richtiges Verhalten genau vorzuzeichnen. Komplexe Systeme können nicht mit rituellen Handlungsprogrammen arbeiten, die festlegen, welche Worte und welche Körperbewegungen bei bestimmten Anlässen angebracht sind. Rituelle Vorschriften haben primär integrative Funktionen." (1972,S.282)

2) Siehe dazu Jensen/Naumann 1972,S.54; Menck 1973,S.33; Bardt 1972,S.27

3) U.Preuss weist darauf hin, daß von Über-, Unter- oder hinreichender Qualifikation nur gesprochen werden kann, wenn "Qualifikation die Form der Bildung ist, die sich auf die Verwendung des Arbeitsvermögens für definierte Zwecke bezieht, die von dem Arbeitenden nicht selbst bestimmt und verändert werden können". Preuss 1973,S.41

ein "neues Konzept von Unterrichtstechnologie" vorangetrieben werden (vgl. Döring 1974) bzw. durch den Beitrag der Gesellschaftswissenschaften zur Entwicklung "innovationsstrategischer Qualifikationen" (Reck 1974) oder durch den Vor-Aufbau persönlichkeitsspezifischer Dimensionen innovativen Verhaltens (Reichwein/Frech 1972; Frech 1972,S.47f).

Diese Forderungen werden zunehmend dadurch akzentuiert, daß man das Augenmerk weniger auf die Ausbildungsobjekte und Ziele richtet, sondern auf die Implementationsbedingungen, mit denen - unter dem Stichwort der "innovationshemmenden Strukturen" (Susteck 1975,S.25ff) - aufgefordert wird, auch das Schulsystem, die Organisationsformen der Lehrerausbildung, ihre institutionellen und strategischen Probleme[1] der Qualifikationsprozesse, den "Ausbildungsstil und sein Klima" (Robinsohn 1972(b),S.15) in die Planungsprozesse aufzunehmen. Neue Modelle der Lehrerbildung sollten sich entsprechend diesen Forderungen an Analysen orientieren, "die Mechanismen aufklären, die beim jungen Lehrer während der Konfrontation mit der Schulrealität ablaufen" (Frech 1972,S.42) und die sich auf die "tatsächlichen Berufsanforderungen" beziehen (Thomas 1972,S.32)[2]. Die Ausbildung müßte entsprechend dem Junglehrer den "komplexen Charakter der sozialen Organisation der Schule" einsichtig machen,

---

1) K.W. Döring konstatiert für die Erziehungswissenschaft, ein "strategisch" entscheidendes Problem nicht in ihre Bemühungen aufgenommen zu haben, "die Frage nämlich, ob und wie unter den gegebenen schulischen Konditionen wissenschaftliche Konzepte überhaupt praktisch umsetzbar sind. Die Mitvermittlung relevanter, auf das reale und zumeist defizitäre erzieherische Feld bezogener Handlungsstrategien, die dem engagierten Lehrer - zumal dem jungen - klare Handlungsanweisungen für ein schrittweises Vorgehen geben, fehlt so gut wie völlig ..." Döring 1974,S.203

2) Siehe hierzu die Diskussion um die Verstärkung des Praxisbezuges im Hochschulstudium. Hartung/Neef/Nuthmann 1974; Faltin/Herz 1974; Empfehlung zur Studienreform im Tätigkeitsfeld Bildungswesen, in: Zwischenbericht ..., S.152-186

ihn an Innovationen beteiligen, damit er etwa "die Mechanismen sozialer Kontrolle innerhalb des Lehrkörpers" verstehen und ihnen ggfs. widerstehen lernt (Taylor 1971,S.106). Die Vorstellungen von "institutionalisierten Innovationsgruppen" (Frech 1972,S.47) können sich allerdings bisher nur auf erste Versuche beziehen, wie sie etwa in dem "System der Kooperation" an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen in den Jahren 1969-1973 beobachtbar waren[1)], in einzelnen Folgeprojekten der Rahmenlehrplanentwicklung in Hessen seit 1973 realisiert werden[2)], in England und Norwegen in der Errichtung von "Lehrerzentren" (vgl. u.a. Brügelmann 1972(a)) oder der Beteiligung von Lehrern an Experimentalprogrammen des "School Council" (England) (vgl. u.a. Caston 1971) ihren Ausdruck fanden. Der Erfolg solcher Bemühungen wird wesentlich davon abhängen, inwieweit die Lehrer an der damit verbundenen Neubestimmung ihrer Rolle beteiligt werden. Wenn auch die "Wirkung auf die tatsächliche Klassenpraxis" entsprechender Innovationen für England und Wales als "sehr begrenzt" eingeschätzt wird, so seien mit der Errichtung von "Lehrerzentren" doch die "richtigen Fragen über die Bildung und Fortbildung von Lehrern zum ersten Mal gestellt". (Taylor 1972,S.116f)

Orientiert an Partizipation, Kooperation und Autonomisierung[3)] der Lehrer werden in diesen Modellen zugleich Bedingungen für eine Curriculum-Entwicklung bezeichnet, die

---

1) Siehe Freyhoff 1975; Meyer/Schoof 1974; Edelhoff 1974

2) Siehe Bonn 1972 und die Beschreibung des Projektes "Konkretisierung der Rahmenrichtlinien an Gesamtschulen, in: Bildungspolitische Informationen, Schulversuche in Hessen, hrsg. vom Hessischen Kultusminister, Nr.3,1973, S.17f; Zeitschrift: curriculum konkret, 1973, H.1, hrsg. von der Projektgruppe Regionale Lehrerbildung, Modellversuch des Hessischen Kultusministers

3) Siehe Gerbaulet u.a. 1972,S.4;15;134; Nevermann 1972; Danne 1975

noch am ehesten Schulreform durch schulnahe Fortbildung der Lehrer realistisch erscheinen läßt.[1] Zweifellos handelt es sich hier z.Zt. um kaum mehr als die Proklamation von Forderungen. Außerdem sind diese Forderungen an Bedingungen geknüpft, die es erst noch zu realisieren gilt: In der Konzeption ist die situationsspezifische Konkretisierung der Lehr-Lernprozesse an übergreifende zielorientierte Rahmenentscheidungen gebunden. Der Entwicklungs- und Entscheidungsprozeß ist als gestuftes Verfahren auf unterschiedliche Referenzbereiche mit unterschiedlicher Gewichtung bezogen. Auch Entscheidungen auf der Ebene der Schule sind gebunden an wissenschaftliche Fundierung, den legitimierenden Diskurs zwischen verschiedenen Kompetenzen und an variable, situationsgerechte Revision der curricularen Einheiten. Neben den Standards curricularer Entwicklungsarbeit ist etwa die Kompatibilität der curricularen Einheiten, d.h. die Verträglichkeit dieser Einheiten zueinander, als Aufgabe zu sehen. Weiterhin ist neben der Verpflichtung, die sich aus der Entwicklungsarbeit ergibt, verstärkt der Unterrichtsprozeß selber durch Kooperation und Kommunikation transparent zu machen. Nicht zuletzt muß eine Strategie entwickelt werden, die diese Problemlösungsprozesse in ihrer Verpflichtung auf die genannten Forderungen zeitlich überdauernd realisierbar macht.

Diese Ausführungen wurden als notwendig angesehen, um die Interessen, die in die nachfolgenden Analysen eingehen, offenzulegen und den umfassenderen, programmatischen Kontext anzudeuten.

---

1) In dem RPZ-Modell (Gerbaulet u.a. 1972,S.16ff) werden etwa genannt: Vermittlung konkreter Handlungsmodelle; Hilfen zum Lernen des Lehrens ; größere Handlungsspielräume im Unterricht selbst; kooperative Entwicklung sog. Curriculum-Bausteine . (vgl. auch Herrmann 1973,S.609) D.Knab erinnert daran, daß die Curriculumreform ihren Elan nahm aus der Erfahrung, "daß es dabei um mehr geht als um die jeweils fällige Modernisierung der Unterrichtsstoffe: nämlich um die Aufgaben der Schulen überhaupt, um ihre Ziele, Inhalte und Unterrichtsformen. Es geht um die Frage, welche Funktionen die Schule für den einzelnen und für die Gesellschaft haben soll und wie diese Funktionen durch die Sicherung bestimmter Lernprozesse gewährleistet werden können." (1974,S.179)

Zur Durchführung der Untersuchung

Der folgenden Untersuchung liegt ein mehrstufiges Analyseverfahren zugrunde:

Zunächst wird die bildungspolitische Diskussion, ausgehend von den Vorstellungen des Deutschen Ausschusses, in Grundzügen wiedergegeben.

Sodann wird die Einrichtung eines VD'es für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen in den bildungspolitischen Zielsetzungen und Entscheidungen dargestellt und auf die in den Bundesländern für die zweite Ausbildungsphase bestimmenden Ziele bezogen.

Die anschließende Analyse greift systematisch einige Dimensionen der Ausbildung in der Zweiten Phase auf und versucht hierbei, die wichtigsten Mängel des Zwei-Phasen-Modells zu bestimmen.

Diese allgemein auf die Zweite Phase bezogene Mängelanalyse wird in der nachfolgenden empirischen Analyse des VD'es für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen aufgegriffen und konkretisiert. Dieser Analyse liegt das Interesse zugrunde, Kenntnisse über die gegenwärtige Ausbildungspraxis in spätere Planungsvorbereitungen einbeziehen und Erneuerungsmöglichkeiten abschätzen zu können.

1 Die Zweite Phase der Lehrerausbildung im Spiegel bildungspolitischer Diskussion

Während die Periode des deutschen Bildungswesen in der Zeit von 1945 bis 1965 als "two Decades of Non-Reform" (Robinsohn in: Becker 1971) bezeichnet wird, erhebt die nachfolgende Zeit zumindest in Außendarstellungen des politisch verantworteten Bildungssystems den Anspruch, als "rolling reform" gekennzeichnet zu werden.

Im Rahmen der Reformen, die Vorschulbildung, eine ständige Weiterbildung und eine Hochschulreform ebenso umfassen wie eine umfassende Reform der Schule, den Wandel der Bildungsinhalte und neue Technologien des Unterrichts, lassen sich für die Ausbildung der Lehrer an Grund- und Hauptschulen folgende vor 1968 begründete Entwicklungstendenzen erkennen.

Für den Hochschulbereich beginnen die Vorstellungen des Deutschen Ausschusses sich durchzusetzen.[1] Wenn die dort erhobenen Forderungen, denen insgesamt ein Kompromißcharakter anhaftet, auch in der Retrospektive noch überwiegend den Charakter verbaler Fortschrittlichkeit tragen und in der öffentlichen Diskussion noch nicht ausreichend aufgegriffen wurden[2], so hat dieser von Bund und Ländern berufene Sachverständigungsprozeß doch durch seine Empfeh-

---

[1] Zeitlich vor dem Deutschen Ausschuß legte am 21.9.1964 der Ausschuß für Strukturfragen der Lehrerbildung in NW Empfehlungen zur Neugliederung der Lehrerausbildung vor. Diese Empfehlungen sind z.T. wörtlich vom Deutschen Ausschuß übernommen worden.

Der Deutsche Ausschuß subsumiert in seinem Entwurf aus dem Jahr 1965 unter akademischer Ausbildung die "pädagogische Bildung", "fachliche Studien", und die "Einführung in die Berufspraxis". In: Deutscher Ausschuß, Gesamtausgabe 1966, S. 787

Da eine "akademische Berufsvorbildung" aber "berufliche Tüchtigkeit nur indirekt durch wissenschaftliche Bildung" anstreben kann, muß zwischen Studium und eigenverantwortlicher Berufsausübung eine "schulpraktische Vorbereitungsphase" liegen. (ebd.)

[2] Vgl. Lichtenstein - Rother in: Hanssler 1971, S. 42

lungen in den Jahren 1953 bis 1965 das Bewußtsein für Reformen vorbereitet und die Realisierung der Vorstellungen von einer "Akademisierung" der Lehrerausbildung unter dem Anspruch der "Wissenschaftlichkeit" und die Forderung nach "Harmonisierung" der gesamten Lehrerausbildung wahrscheinlicher gemacht. Außerdem hat die Diskussion um die Bildungsreform insofern eine Akzentuierung erfahren, als die Lehrerausbildung als das Kernproblem der Reform des Bildungswesens bezeichnet wurde und die Lehrer als das Agens der Reformen stärker in Reformstrategien Berücksichtigung finden sollten.

In seinem Gutachten vom 5.9.1955 hatte der Deutsche Ausschuß die Funktionen der Pädagogischen Hochschule so zusammengefaßt: "Die Pädagogische Hochschule bietet drei Aspekte. Im Studium der Erziehungswissenschaft ist sie wissenschaftliche Hochschule. Zugleich ist sie, unmittelbarer als die Universität, Bildungsstätte. In ihrer Bindung an die Berufspraxis gehört sie zum Typus der Berufshochschule." (Deutscher Ausschuß 1966,S.746)

Diese "Drei-Aspekte-Theorie" erfuhr allerdings eine deutliche Akzentuierung durch die Forderung nach Akademisierung, was im Hinblick auf die "Bindung an die Berufspraxis" die Einrichtung einer zweiten Ausbildungsphase begründen half. An dem Zielmodell des "fertigen Lehrers" orientiert sollten die Hochschulabgänger noch zwei Jahre lang die "berufspraktische Bildung" fortsetzen, ehe sie "voll beschäftigt" werden können. (Deutscher Ausschuß 1966,S.745, Gutachten von 1955)

Auf das "klassische" Verhältnis von Theorie und Praxis (Habermas, 1963)[1] rekurrierend, wurde die "akademische Berufsvorbildung" als "wissenschaftliche Bildung" bezeichnet, die allerdings noch eine Restproblematik, die "berufliche Tüchtigkeit", erzeuge, die in einem "schulpraktischen Vorbereitungsdienst" erreicht werden müsse. (Deutscher Ausschuß 1966,S.787)

Der Schwerpunkt der Ausbildung im "Vorbereitungsdienst" sollte auf der "erfahrenen Schularbeit", "der konkreten Unterrichts- und Erziehungserfahrung" und der Kontinuität der "verantwortlichen Schultätigkeit" liegen. Damit wurde die Hoffnung verbunden, es stelle sich "geistige Selbständigkeit", "Fähigkeit zu wissenschaftlich gegründeten Entscheidungen" und "Befähigung zu einem kritischen Urteil in der Normen- und Wertungskrise mit der Zeit" ein. (Deutscher Ausschuß 1966,S.786f.) Die Betonung"des eigenen praktischen Tuns" und die "unmittelbar erfahrene Schulwirklichkeit", verbunden mit einer während des Hochschulstudiums erworbenen "wissenschaftlichen Haltung", die ständig zunehmend die selbstverantwortete Steuerung des eigenen Handelns begründet, sind in diesem Zusammenhang oft genannte Axiome. Den Aufbau dieser "wissenschaftlichen Haltung" beschrieben Chiout und Quehl als den Weg "vom denkenden Erfassen und Begreifen pädagogischer Situationen und Aufgaben ... zu eigenem verantwortlichen, handelnden Bewältigen des Bildungsauftrags am Kinde". (1964,S.5)

---

[1] Die Theorie "gewinnt nur dadurch Geltung in der Praxis, daß sich die Lebenshaltung der mit der Theorie befaßten Menschen selbst prägt, ihnen aus dem Verständnis des Kosmos im ganzen auch Normen für das eigene Verhalten erschließt und so durch die Handlungen der philosophisch Gebildeten hindurch positive Gestalt annimmt". Habermas 1963,S.416

Auf diesem Abstraktionsniveau formaler Zielbeschreibungen des Vorbereitungsdienstes lassen sich durchaus Parallelen zu aktuellen Diskussionen der Lehrerausbildungen finden. So scheint heute der Berufsfähigkeit , in Absetzung von Vorstellungen zur Berufsfertigkeit , eine zunehmende Bedeutung zuzukommen. Formale Ziele wie "methodologische Schulung", "intellektuelle Elastizität" und "reflektierende Kritikfähigkeit" werden dabei mit der Begründung "schnell wechselnder Veränderungen der gesellschaftlichen und beruflichen Notwendigkeiten" gefordert.[1)]

Die "bildende Kraft der Wissenschaft" wurde auch in zahlreichen Stellungnahmen der Hochschulen und Universitäten zur Lehrerausbildung in Anspruch genommen. Diese Tendenz wird u.a. bei G. Geißler deutlich, wenn er davon spricht, daß die "akademische Berufsbildung" eine "Berufstüchtigkeit" nicht "auf direktem Wege durch Übung von Fertigkeiten" erreichen könne, sondern durch "indirekt(e) Bildung zu geistiger Souveränität, die das Einzelne an den größeren Zusammenhängen zu deuten und zu meistern vermag". (1959,S.292) Ausgehend von diesem Anspruch formaler Bildung und in der Hoffnung auf den Lerneffekt "ganzheitlicher Prägung" (Geißler) kommt dem Vorbereitungsdienst (nur noch) die Aufgabe zu,

---

1) Alle Zitate: Kühn H.: Mehr Chancengleichheit - Eröffnungsrede zur Eröffnung der Gesamthochschule Essen am 1. August 1972. In: Gesamthochschule - Angebot und Herausforderung, hrsg. vom Presse- und Informationsamt der Landesregierung Düsseldorf NW, S. 11
Siehe dazu ebenfalls die Forderungen im Hochschulrahmengesetz nach "generellen" und "flexiblen" Qualifikationen, den bewußten Verzicht auf "eine allzu vollständige Wissensvermittlung" zugunsten der Förderung "exemplarischen Lernens", einer Ausrichtung auf das "kritische Verständnis von Zusammenhängen", die "Kenntnis methodischer Möglichkeiten" und die "Bereitschaft zu 'lebenslangem Lernen'" (zit. aus §8).
Besonders der Aspekt des prinzipiell nicht abzuschließenden Lernens verweist die Zweite Phase, die ihre Aufgabenstellung zwischen Studium und Beruf zu bestimmen versucht, auf den Beginn organisierter Lernprozesse im Beruf.

die schon "gewonnenen Erkenntnisse und Fähigkeiten in der konkreten Situation des praktischen Handelns zu verifizieren und fruchtbar werden zu lassen". (ebd. S.293) Entsprechend dieser Trennung des Praxisbezuges kann dann auch von anderer Seite in der Art einer Übergeneralisierung der Ziele postuliert werden: "Von allem Anfang an gilt in der akademischen Lehrerbildung die Formel vom nicht berufsfertigen, aber berufsfähigen Absolventen." (Kley 1967,S.229)

Ausgehend von der prägenden Kraft der Gemeinschaft - die auch Junglehrer - Arbeitsgemeinschaften immer postuliert hatten - schlägt G. Geißler im Jahr 1959 regional gegliederte "Klassenlehrerseminare" vor. "Das einzelne Seminar sollte nicht mehr als etwa 10 - 12 Junglehrer benachbarter Schulen.. umfassen und von dem zuständigen Schulrat oder einem geeigneten Mentor geleitet werden." (G. Geißler 1969,S.280f) Entsprechend dem Prinzip "Anfänger lernen von Anfängern" sollte durch gegenseitige Hospitationen eine "lebendige Auseinandersetzung mit allen pädagogischen, psychologischen, soziologischen, rechtlichen und anderen Fragen" (ebd. S.281) erfolgen. Daneben sollte der Junglehrer noch ein fachdidaktisches Seminar besuchen, in dem im Laufe des Vorbereitungsdienstes "die typischen, strukturell verschiedenen Volksschulfächer Berücksichtigung" finden sollten. (ebd. S.282)

Von seinen Auffassungen aus dem Jahr 1959 distanzierte G. Geißler sich 1964 und forderte nun für alle Lehrer eine eigene Institution analog dem "Studienseminar".

F. Roth sieht eine "organische Einheit" beider Phasen der Lehrerausbildung gerade dadurch garantiert, daß während des Studiums an der Hochschule die "Praxis im Erkenntniszusammenhang" steht als "wissenschaftliches Erfahrungsfeld", während in der Zweiten Phase die Theorie in ihrer "pragmatischen Funktion" zum "Ratgeber der Praxis" wird. (F. Roth 1964,S.9)

In dieser Gedankenfolge erscheint es dann noch konsequent, wenn behauptet wird, "die 'schulpraktische Ausbildung' im Sinne der Übung praktischer Lehrtätigkeit steht im Widerspruch zur Idee dieser Hochschule; sie widerspricht dem Wesen einer Hochschule". (Dietrich 1964,S.170) "Ausbildung" wird hier offensichtlich ausschließlich als Anwendung von Kenntnissen und Einübung von Fertigkeiten gesehen. Praxis wird dabei leicht zu dem, was nicht in ein bestimmtes Wissenschaftsverständnis integrierbar ist - vor allem in Anlehnung an E. Spranger. Somit kommt Praxis auch nicht als Praxis eines Berufes in den Blick, und es fehlt das Verständnis für die Wissenschaftlichkeit der hier zu erfüllenden Aufgaben.

Daß die genannten Auffassungen in den Jahren vor der Einrichtung des Vorbereitungsdienstes keine Einzelmeinungen waren, sondern in der Tendenz auch von Gremien vertreten wurden, deren Äußerungen bildungspolitisch größere Relevanz beizumessen ist, zeigt die Stellungnahme der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) aus dem Jahre 1963. Hierin wird u.a. die Warnung ausgeprochen, daß die wissenschaftliche Lehrerbildung "nicht durch eine falsche Verbindung mit der Praxis in der Erfüllung der ihr innewohnenden Gesetzlichkeit" beeinträchtigt werden dürfe.
(In: Z.f.Päd, 1964,S.157)

Die WRK plädierte (1963) für die Eingliederung der gesamten Lehrerbildung in die Universität. Die "praktische Ausbildung" sollte dabei klar von der "wissenschaftlichen Vorbildung" getrennt und insgesamt in ein Referendariat verlegt werden.

Die Forderung der Pädagogischen Hochschulen nach "Eigenständigkeit" muß als wesentliches Motiv dafür angesehen werden, daß nun auch von den Pädagogischen Hochschulen

die Ausgliederung einer berufspraktischen Phase gefordert wurde. Damit wollte man sich von traditionellen Studienzielen insofern absetzen, als man nun nicht mehr "den 'berufsfertigen' Lehrer bereits im Studium" anstrebte, sondern sich vom "handwerksmäßigen Tun ohne Einsicht" distanzierte und besonders in diesem Teil des Studiums stärker als bisher die "nötige Ruhe zum Reifen der Einsicht und des Könnens" forderte. (Arbeitskreis, 1964,S.67)[1] Studienplan und Studienordnung der Pädagogischen Hochschule sollten weiterhin "nicht so ausschließlich auf Volksschule und Lehrerberuf zugeschnitten sein, daß die Pädagogische Hochschule nur als 'Lehrerbildungsanstalt' erscheint". (Arbeitskreis, 1964,S.25) Praxisbezug im Studium sei allein "Anschauungs- und Erfahrungsgrundlage für das Studium der Erziehungswissenschaft". (ebd.,S.31)

In den Begründungen dieser Stellungnahmen der Pädagogischen Hochschulen wurde immer wieder darauf hingewiesen, daß die Ausbildung bis zur reflektierten, selbständigen Unterrichtsführung nur mit großem organisatorischen und personellen Aufwand zu erreichen sei. Angesichts einer "Überlastung des Lehrkörpers" (ebd.,S.67) an den Pädagogischen Hochschulen und der Größe der praktizierenden Studentengruppen, müsse die Einrichtung eines Vorbereitungsdienstes darum auch als ein Versuch zur organisatorischen Lösung der fehlenden Ausbildungskapazität an den Hochschulen gesehen werden. Die Forderung nach einem "einheitlichen Geist" der Lehrerbildung bei "unterschiedlichen Schwerpunkten" (ebd.) erscheint bei dieser Argumentation nur noch als Rechtfertigung des Unausweichlichen; sie ist aber keineswegs als folgenlos für die Zwecksetzung des Vorbereitungsdienstes anzusehen.

---

[1] Die "Konferenz der Pädagogischen Hochschulen" (KPH) als Vertretung der selbständigen als auch der universitären Institutionen der Lehrerausbildung in der BRD und deren Vorgänger der "Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen" nimmt seit 1951 laufend auch zum veränderten Verhältnis von Theorie und Berufspraxis der Lehrerausbildung Stellung.

Seit der Delegiertenversammlung im Oktober 1971 in Regensburg nennt sie sich "Hochschulkonferenz für Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik".

Wiederum erfolgte die Zweckbestimmung eines Vorbereitungsdienstes aus der sich ergebenden Restproblematik angesichts neuer Zieldefinitionen des "eigenen", des Hochschulsystems. Wesentlich gehe es im Vorbereitungsdienst nun um die "verantwortliche Führung eines Schulamtes" und es müsse das Ziel der Absolventen am Ende des Vorbereitungsdienstes sein, "eine Klasse verantwortlich zu führen". (Arbeitskreis, 1964, S.32) Der Ausbildungsaspekt, die entscheidende Veränderung gegenüber der traditionellen Junglehrerausbildung, wird allerdings nur negativ bestimmt, insofern es nicht Aufgabe des Vorbereitungsdienstes sei, "das Studium zu wiederholen". Die im Studium erworbene Theorie ziele in einer Zweiten Phase, ausgehend von der "unmittelbar erfahrenen Schulwirklichkeit", auf "Entfaltung, Verbesserung und Steigerung des praktischen Könnens" (ebd.). Hierin kann eine Instrumentalisierung von Theorie erkannt werden, im Sinne einer Erweiterung der technischen Verfügungsgewalt und mehr noch im Sinne einer Orientierung des Handelns unter gemeinsame Schul-Traditionen, die vermittelt wird über das Medium der "im Studium erworbene(n) Haltung und Form wissenschaftlicher Besinnung" (ebd.).

Neben den vorstehenden Auffassungen sind aber auch Stimmen zu registrieren, die in der Einrichtung eines Vorbereitungsdienstes für Grund- und Hauptschullehrer - ähnlich dem Studienseminar - eine Gefahr darin sahen, "die schulpraktische Ausbildung ganz einer auf das Studium folgenden speziellen Berufsvorbildung zuzuweisen"[1].

---

[1] Denkschrift zur Lehrerbildung, hrsg. v. Vertretern der Praktischen Pädagogik aller Hochschulen Niedersachsens, in: F. Behrendt 1965, S.345

In entsprechenden Vorschlägen zeige sich "allzu deutlich das Bestreben, die Parallele zur Referendarausbildung der Philologen herzustellen und die Hochschule selbst in einem vermeintlich akademischen Sinne rein zu erhalten. Es ist zu befürchten, daß dieser Vorschlag weithin als Ideologisierung einer Verlegenheit aufgefaßt werden wird, nicht aber als konstruktiver und an den Aufgaben der Lehrerbildung orientierter Entwurf ..." in: F. Behrendt 1965,S.345

Es liegt nahe, davon auszugehen, daß die Statusänderung der Pädagogischen Hochschule vordergründig durch eine Ausdifferenzierung von Praxisbezügen erfolgte und hierbei den Berufspraxisbezug nach universitären Mustern vollständig einer von der Hochschule getrennten Institution überantwortete. Dieser Prozeß wurde in besonderer Weise in Bewegung gesetzt durch den Anspruch der Wissenschaftlichkeit, der eine Revision des Hochschulcurriculums initiierte. Die Verpflichtung zur Wissenschaftlichkeit wurde dabei vor allem auf die Didaktik bezogen.[1] "Die Pädagogischen Hochschulen sollten also nicht, wenn sie von Wissenschaftlichkeit reden, mit der Universitätswissenschaft konkurrieren wollen, für die die Sachbezogenheit typisch ist, sondern sollten ihre Aufgabe in der didaktisch-methodischen Seite der Sachfächer sehen."[2]

---

[1] Siehe: "Didaktik in der Lehrerbildung" und "Das Problem der Didaktik", 2. und 3. Beiheft der Z.f.Päd.,1960,1963

Zum Problem der Didaktik in der Lehrerbildung führte W. Klafki aus: "... was das Problem der Lehrerbildung anbelangt, so gilt auch hier, wie im Verhältnis zur Methodik, der Satz vom Primat der Didaktik, eine Einsicht, die in der Praxis der inneren und äußeren Gestaltung der Lehrerbildung oft zu wenig berücksichtigt wird."
W. Klafki: Das Problem der Didaktik, in: Z.f.Päd.,1963, 3. Beiheft,S.25

[2] H.H. Schrey: Die Integration des Studiums an der Pädagogischen Hochschule. In: Röhrs 1965,S.96
Vgl. auch ähnlich: H. Stock: Erwägungen zum Gespräch zwischen Universität und Pädagogischer Hochschule. In: Röhrs 1965,S.204

Von der Universität wurde allerdings der Anspruch, Didaktik sei Teilgebiet der Erziehungswissenschaft, in Richtung auf eine "Erziehungslehre" hin reduziert, wenigstens praktizierte die Universität bisher kaum Didaktik als wissenschaftliche Aufgabe.

Nicht im Studium der Erziehungswissenschaft sei die Pädagogische Hochschule wissenschaftliche Hochschule (Deutscher Ausschuß 1966 in seinem Gutachten von 1955), sondern Gegenstand der Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule, so ein konstruierter Widerspruch von Vertretern der Universität, sei die "schulische und außerschulische 'Erziehungswirklichkeit'. Kollegialität in der Verantwortung der einen, allen gemeinsamen Sache ist positives Merkmal der Eigenständigkeit dieser Hochschule".[1)]

Die Bestimmung der Didaktik als "geistige Bezugsmitte" (H. Stock) entledigte allerdings nicht von der Aufgabe, Praxis im Studiengang genauer zu definieren.
Breite Zustimmung fand in den 60-er Jahren die Auffassung, die Pädagogische Hochschule müsse von der Erwartung und Überforderung befreit werden, sie solle und könne den "berufsfertigen Lehrer" heranbilden. Um ein Lehramt verantwortlich übernehmen zu können, bedürfe es vielmehr einer weiteren, unmittelbar praktischen Ausbildung als Anleitung und Einübung.

---

1) K. Schaller: Die akademische Prüfung an der Pädagogischen Hochschule. In: Röhrs 1965, S.109
Vgl. zur "Situation eines unbewältigten Dialogs der Disziplinen" in ihrem Verhältnis zur Erziehungswissenschaft: Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studiums, hrsg. vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages und vom Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen. In: Z.f.Päd., 1960, 6. Beiheft

Dabei sollten keineswegs "eigene Errungenschaften preisgegeben und die reformbedürftigen Regelungen der Studienratsausbildung" übernommen werden, sondern diese Zweite Phase sollte "eindeutig im engen Anschluß an das Studium konzipiert" werden.[1)]
So sei bereits bei der Begründung der Pädagogischen Hochschule ein Vorbereitungsdienst vorgesehen gewesen, als "notwendige Konsequenz einer hochschulmäßigen Lehrerbildung". (Arbeitskreis, 1964,S.30)
Allerdings wird einige Jahre später (1969) selbstkritisch angemerkt: "Der Umgliederungsprozeß in der westdeutschen Lehrerbildung hat sich begreiflicherweise in der jüngsten Phase des Umdenkens und Umgestaltens zur wissenschaftlichen Hochschule hin primär den formalen Strukturen zugewendet und dabei die alten klassischen Kennzeichen eines Hochschulstatus gewonnen ... aber, wir sollten eben nicht unbesehen und nur aus Statusgründen fraglich gewordene Modelle nachahmen."[2)] Für die Einrichtung eines VD'es ist

---

1) H. Stock: Erwägungen zum Gespräch zwischen Universität und Pädagogischer Hochschule. In: Röhrs 1965,S.205

2) H. Stock: Die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen - Überlieferung und Aufgabe. In: Z.f.Päd.,1969, 8. Beiheft, S.215f

hierbei entscheidend, daß die Pädagogischen Hochschulen selbst noch im Experimentierstadium standen[1] bzw. ihre Ziele neu definieren mußten und dabei dem Zwang der Statussicherung unterlagen.

Die Konzeption des Strukturplans (Deutscher Bildungsrat 1970) nimmt den zweiphasigen Aufbau der Lehrerbildung wieder auf, so wie ihn der Deutsche Ausschuß schon vorgesehen hatte, ergänzt diesen Aufbau aber um eine dritte Phase, die der Weiterbildung, so daß sich die Lehrerbildung vollzieht in "Ausbildung, Einführung in den Beruf und Weiterbildung" (ebd. S.221), ohne dabei allerdings den deskriptiv-analytisch durchgeführten Versuch einer Präzisierung der "Aufgaben des Lehrers" (ebd. S.217ff) als qualitativen Ansatz auch für institutionell-organisatorische Entscheidungen bestimmend werden zu lassen. Vielmehr wird versucht, mit dem "Prinzip der ständigen Weiterbildung" das letztlich Nicht-Entscheidbare von Qualifikationsforderung und institutionell-organisatorisch bestimmten Realisierungsformen zu dokumentieren bzw. zeitlich auszusetzen.

---

[1] Die überregionalen Planungen und Vereinbarungen durch KMK und WRK und Bildungsrat gewannen dabei zunehmend an Einfluß. Die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen war nicht das Gremium, vor dem die Parlamente sich hätten ausweisen müssen. So konnte H. Stock resümieren: "Ich habe doch den Eindruck, als wären die Pädagogischen Hochschulen in einzelnen Ländern wie im ganzen noch zu sehr Objekt einer Planung durch hochschulexterne Stellen oder durch einflußreiche Personengruppen" und ebenso sei die Tendenz "zur Eigenbrödelei und zur Beharrung" festzustellen. Gleichzeitig waren die Hochschulen im Stadium der Umformung ihrer Satzungen, die klassischen Kennzeichen eines Hochschulstatus standen in Konkurrenz zum traditionellen Prinzip der Kollegialität und Mitbestimmung aller Mitglieder.
Vgl. H. Stock: Die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen ..., in: Z.f.Päd.,1969, 8. Beiheft,S.214ff

Der zeitlich mit der Veröffentlichung des Strukturplans zuzusammentreffende "Entwurf einer Rahmenordnung über Lehrerbildung und Lehrerbesoldung" (Frankenthaler Beschlüsse) der Kultusministerkonferenz vom 8. und 9. Oktober 1970[1], der zwar als ein Entwurf bezeichnet wurde, faktisch aber für die SPD-regierten Länder als verbindliche Absprache angesehen wurde (vgl. das 1972 beschlossene "Sechs-Länder-Abkommen"), legte die Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung fest und sah für die Zweite Phase, die einheitlich 18 Monate dauern sollte, selbständige Ausbildungsinstitutionen vor.[2] Die Prioritäten der bildungspolitischen Diskussion dieser Zeit lagen allerdings auf anderen Fragen, so daß C. Hagener konstatieren kann, "die Frage nach dem Referendariat (scheint) tabu zu sein. Das heißt, wie unterschiedlich die Kontrahenten auch über die Dauer des Studiums, über den 'Ein-Fachlehrer', über die Rolle der Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Ort und Funktion der Didaktik im Studium denken, so einig ist man sich offenbar darüber, für alle Lehrer künftig einen achtzehnmonatigen Vorbereitungsdienst einzuführen." (Hagener 1971,S.58) Mir scheint es darum notwendig zu sein, das im Strukturplan dokumentierte Konzept der Lehrerbildung wieder aufzugreifen, besonders da es keinesfalls nur geeignet erscheint, die Kompetenzansprüche der Zweiten Phase zu stabilisieren oder auszuweiten.[3]

---

1) Siehe Gewerkschaft Erziehung Wissenschaft, GEW (Hrsg.), Dokumentation 1968-1971,S.71f

2) Zur Diskussion dieser Beschlüsse siehe zusammenfassend: Hagener 1971

3) Siehe die Beispiele für entsprechende Interpretationen des Strukturplans zum Zwecke einer Stabilisierung des Status quo in: Herrlitz 1971,S.389ff

Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates machte im Hinblick auf die "Organisation der Berufseinführung" in der Lehrerausbildung angesichts der getroffenen bildungspolitischen Entscheidungen und der erwartbaren Maßnahmen zwar Zugeständnisse an das bildungspolitisch Mögliche, auch wenn konstatiert wird, daß für eine längerfristige Konzeption weder das bisherige Studienseminar für Gymnasiallehrer noch die entsprechenden Einrichtungen in der Volksschullehrer-Ausbildung geeignete Modelle seien. Die Bildungskommission schlägt dagegen vor, die Einrichtung "Wissenschaftlicher Institute für Schulpraxis". (Deutscher Bildungsrat, 1970,S.251) Dieses Institut soll organisatorisch - und das heißt auf der Verwaltungsebene - mit der Hochschule verbunden werden. Inhaltliche Integration soll dabei angestrebt werden durch den Austausch von Lehrangeboten der im Institut und an der Hochschule Lehrenden.

Diese durch Personalunion und Verwaltung vermittelte Zentralisierung der bisher nach Schularten bzw. Schulformen getrennten Seminare läuft dabei parallel zu einer regionalen Dezentralisierung, jetzt unter der "deutlichen Betonung der verschiedenen Schwerpunkte in der Lehrerbildung" (ebd.). Diese "Schwerpunkte" werden allerdings nicht genannt, als entscheidend für eine Dezentralisierung wird vielmehr die Kostenfrage besonders im Hinblick auf die Ausstattung solcher Institute angeführt und weiterhin die Ent- bzw. Belastung der Schulen mit Ausbildungsaufgaben.

Längerfristig soll diese Konzeption auch Aufgaben der Lehrerweiterbildung übernehmen und als eine Einrichtung zwischen Schule, Hochschule (Wissenschaft und Forschung) und Verwaltung nach Autonomie streben.
Wenn die Bildungskommission allerdings die Frage aufwirft, wie "die Berufseinführung des Lehrers auf eine wissenschaftliche Grundlage gestellt und gegebenenfalls in den Hochschulbereich übernommen werden" (ebd. S.248) könne, und diese Frage dadurch beantwortet, daß "im Zuge einer späteren, weitergehenden Reform der Lehrerbildung" zu prüfen

wäre, "ob der Übergang von der Phase des Studiums in die vollverantwortliche Lehrertätigkeit schon mit dem ersten Staatsexamen allgemein erfolgen kann, wenn auch zunächst mit geringerem Stundendeputat" (ebd. S.238), dann zielt die Konzeption der "Wissenschaftlichen Institute für Schulpraxis" eindeutig auf den Funktionsschwerpunkt der Weiterbildung und eine einphasige Ausbildung. "Die Einführung in den Lehrerberuf würde dann als erster Abschnitt der Weiterbildung verstanden werden können." (ebd.)
Mit dem Hinweis auf die Unterstützung curricularer und technischer Innovationen (ebd. S.251) ist eine große Affinität dieses "Instituts" mit Formen praxisnaher Institutionalisierung der Curriculum-Entwicklung zu erkennen

Wenn die im Strukturplan dargestellte gestufte Entwicklung zu einer einphasigen Lehrerausbildung auch weithin Zustimmung finden kann, so unterläuft die Bildungskommission allerdings diese zielorientierte Planung dadurch, daß für Studierende für das Lehramt der Sekundarstufe II die Möglichkeit eröffnet werden soll, "die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Ausbildung im Rahmen berufsbegleitender Studien bis zum zweiten Staatsexamen zum Abschluß zu bringen. In diesem Falle finden erziehungswissenschaftliche, gesellschaftswissenschaftliche und fachdidaktische Studien einschließlich der verschiedenen Praktika in der Einführungsphase statt". (ebd. S.237)
Daß damit den Universitäten und den Studienseminaren Rechtfertigungen für verstärkte Autonomieansprüche in der Lehrerausbildung gegeben werden, ist evident.(vgl. Herrlitz 1971)
Begründung findet diese Phase der "Berufseinführung" allgemein darin, daß dem Lehrer die Möglichkeit gegeben werden soll, sich zu "erproben", frei zu entfalten, "Bereitschaft und Initiative mehr als bisher wirksam werden (zu) lassen" und - unter Anleitung - frühzeitig "vollverantwortliche Unterrichts- und Erziehungstätigkeit" zu übernehmen. (Deutscher Bildungsrat, 1970,S.237) Verantwortlichkeit wird

dabei vor allem quantitativ unter dem Aspekt des geringeren Stundendeputats gesehen.
Alle weiteren im Strukturplan aufgeführten Tätigkeiten können nicht mehr als spezifisch für eine "Berufseinführung" bezeichnet werden. Eine besondere didaktische Gestaltung dieser Phase der Lehrerausbildung wird damit nicht angeboten.

Wir halten zusammenfassend fest:

Der Strukturplan betont

- die Notwendigkeit einer Phase der Einführung in den Beruf, unabhängig von den Leistungen der Hochschule - und hier vor allem der Praktika (Deutscher Bildungsrat 1970,S.226).
- Die Aufgaben in dieser Phase werden dominant bestimmt durch "berufspraktische" Anforderungen (ebd. S.251). Letztlich habe diese Phase aber noch ihr Selbstverständnis zu finden.
- Lösungen werden vor allem als organisatorische Maßnahmen angegeben.
- Die Strategie ("Reform als Prozeß", ebd. S.27f) nimmt fiskalische Zwänge ebenso auf wie erwartbaren Konsens bei den Betroffenen.

Die Ausführungen im Strukturplan zur Lehrerbildung werden in ihren ursprünglichen Intentionen erst dann recht verständlich, wenn der "Werkstattbericht" des Unterausschusses Lehrerbildung des Deutschen Bildungsrates[1] zur Interpretation hinzugenommen wird. Im folgenden soll auf die Beiträge einiger Mitglieder dieses Ausschusses eingegange werden.

---

[1] Zum Kompromißcharakter der Empfehlung siehe Hanssler 1971, S.15

Mit I. Lichtenstein-Rother kann die Einrichtung des VD'es auch für Grund- und Hauptschullehrer als eine "Tendenz der Angleichung der Ausbildung der verschiedenen Lehrergruppen" (in: Hanssler 1971,S.43) aufgefaßt werden. Allerdings zeigt sie selbst in ihren Ausführungen zur Strukturänderung in der Lehrerbildung - die bereits im Jahr 1967 verfaßt wurden und sich bewußt an den Realitäten und erkennbaren Tendenzen orientieren -, daß weder die traditionelle "Junglehrer-Ausbildung" noch das "Referendariat" eine wünschenswerte Praxis aufweist.

Im Hinblick auf die berufseinführende Funktion kritisiert sie an der Junglehrer-Ausbildung die zu ausgedehnte Verantwortung, während sie die Verantwortung im Referendariat als zu sehr eingeschränkt bewertet.

Beiden Institutionen unterstellt sie "Theoriefeindlichkeit", "bewußte Distanzierung oder Abwendung von wissenschaftlicher Reflexion" und kritisiert insgesamt "eine mangelnde Integration der Zweiten mit der Ersten Phase der Ausbildung". (ebd. S.45)

Für die Ausbildung der Grund- und Hauptschullehrer sei darüber hinaus von einer "Entwicklungstendenz" auszugehen, die besonders dadurch zum Ausdruck kommen könnte, daß die Bezirksseminare "den Teil der didaktischen und methodischen Ausbildung (übernehmen), der aus Gründen der Konzentration und Schwerpunktbildung in der Studienphase von der Hochschule nicht bzw. nicht mehr geleistet wird". (ebd. S.45)

Unter Berücksichtigung eines einzigen Referenzrahmens, der mit dem Anspruch auf "Wissenschaftlichkeit" gekennzeichnet ist, der dazu noch mit der (einseitigen) Forderung nach Theorie als "Kontrollinstanz für Unterrichts- und Erziehungserfahrung" (ebd. S.45) in seinem Ausschließlichkeitsanspruch verstärkt wird, muß es als eine in der Realität folgenlose Forderung erscheinen, wenn gefordert wird, "daß Erste und Zweite Phase als Einheit zu sehen sind" (ebd.) und die

'wesentliche' Problematik konzessiv nur in dem Nebensatz, im Hinweis auf den "unterschiedlichen Akzent" (ebd.) genannt wird.

Der Eindruck, daß es sich bei dem VD eigentlich um eine "negierte Institution" (Basaglia 1971) handelt, wird bei I. Lichtenstein-Rother dadurch verstärkt, daß wesentlich immer der direkte Bezug zwischen Hochschule und Schule hergestellt wird: Bei der geforderten erziehungswissenschaftlichen Forschung, die sich auch in schriftlichen Prüfungsarbeiten dokumentiere, wird der "Kontakt" der Schulen zur Hochschule ebenso für notwendig erachtet wie zur Überwindung einer "nur sich selbst bestätigenden sogenannten 'Schulwirklichkeit'" (in: Hanssler 1971,S.46) oder zur Erweiterung der Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung, mit dem Ziel einer Erweiterung der Fakultas oder des Erwerbs neuer Lehrbefugnisse innerhalb der Zweiten Phase.

Die positive Bestimmung dessen, was als Ausbildungsprogramm einer berufseinführenden Phase in einem vom Hochschulstudium getrennten Ausbildungsbereich als sinnvoll erachtet werden könnte, erfolgt nicht.

Konsequent von den veränderten Funktionen der Lehrer aller Schulstufen und -arten her begründet dagegen S.B. Robinsohn seine Reform der Zweiten Phase (1968(a,b))

Konsequent nenne ich diese Stellungnahme deshalb, weil die gesamte "praktische Ausbildung" nicht getrennten Institutionen zugeordnet und die dann noch verbleibende Restproblematik einer Zweiten Phase aufgetragen wird. (ebd.)

So stellt S.B. Robinsohn fest, "daß es durchaus die Aufgabe einer wissenschaftlichen Hochschule ist, die Praxis beruflicher Aufgaben und ihre Theorie in einer Kette von Erfahrung und Reflexion, Erprobung und Korrektur, Versuch, Interpretation und Kritik zu verbinden ... Berufsausbildung ist heute in vielen Fällen, ganz sicher im Fall aller pädagogischen Berufe, eben wissenschaftliche Bildung, weil zu ihr ein wissenschaftlich begründetes Verständnis des Berufsfeldes und wissenschaftlich begründete und kritisch reflektierte Methoden der Berufspraxis gehören ..." (in: Hanssler 1971, S.32, vgl. auch S.39f)

Besonders das "klinische" Semester im Rahmen des Hochschulstudiums soll nach Robinsohn "partiell (Unterstr. v. Verf.) an die Stelle des bisher an das theoretische Studium anschließenden schulpraktischen 'Vorbereitungsdienstes' treten". (ebd. S.35) Hier soll vor allem eine "graduelle Einübung in die Berufsarbeit", "eine allmähliche Rollenidentifizierung des späteren Pädagogen", die "Funktionen kritischer und angeleiteter Praxiserfahrung sowie didaktisch-methodischer Analyse und Reflexion der beruflichen Aufgaben" (ebd. S.35) erfolgen.[1)]

Der VD ist somit auf die betreute und kontrollierte Berufstätigkeit, auf die "Einordnung in die neue Umgebung", die "Erprobung" und "Fortbildung" (Robinsohn 1968) verwiesen. Bestimmend für den VD ist nicht eine wie auch immer begründete Ausbildungsfunktion, sondern der Beginn der selbständigen Arbeit. Eine spezifische Organisationsform sei dafür

---

1) Erinnert sei hierbei an die von E. Weniger für die Pädagogische Akademie in Altona erarbeiteten Pläne, die eine Integration auch berufspraktischer Aspekte in den Verantwortungsbereich der Akademie vorsahen. Nach dem 3. Semester sollte ein "praktisches Jahr" folgen, in dem von Hospitationen in verschiedenen Klassen und Schulformen ausgehend, im 2. Halbjahr 18 Wochenstunden selbständiger Unterricht unter Anleitung erteilt werden sollten und mindestens einen Monat lang eine Klasse selbständig zu führen war. Dieses Jahr sollte mit einer Prüfung abschließen, die auf Schultätigkeit, Lehrproben, Unterrichtsentwürfe und Besprechungen des Tagebuches Bezug nahm.
E. Weniger 1957, S.297f

nicht mehr notwendig, da gemeinsame Veranstaltungen während des VD'es, "die der laufenden pädagogischen Beratung und Weiterbildung" dienen (in: Hanssler 1971,S.35), von dem Personal an Hochschulen bzw. Universitäten durchgeführt werden sollen (ebd. S.40). Institutionalisiert ist neben diesen Seminarveranstaltungen nur die Anleitung und Beratung an der Schule durch Mentoren. Die Studiendauer soll durch diese funktionelle Umverteilung der Aufgaben aufgrund eines verkürzten VD'es nicht verlängert werden.

In diesen Beiträgen von I. Lichtenstein-Rother und S.B. Robinsohn wird deutlich, wie sehr die im Strukturplan des Deutschen Bildungsrats vorliegenden Empfehlungen im Hinblick auf die Konzeption der Zweiten Phase Kompromißcharakter tragen. E. Kipper kennzeichnet, als Mitglied des Unterausschusses Lehrerbildung des Deutschen Bildungsrates, die divergierenden Auffassungen wie folgt: "Manche sehen das Referendariat lediglich als eine Art Probezeit, eine Zeit der ersten Berufserfahrung an, andere als Phase, die die Ausbildung abschließt und zur eigentlichen Berufsfähigkeit hinführt." (in: Hanssler 1971,S.83)

Für den von E. Kipper vorgelegten Themenkatalog ist die konsensstiftende Funktion von vornherein bestimmend. Dieser Themenkatalog (ebd. S.85) ist wiederum orientiert an der Restproblematik der Lehrerausbildung im Bereich der "Hinführung zur Berufsfähigkeit" (ebd. S.83). Dabei wird diese Restproblematik als determiniert angesehen aufgrund von Veränderungen der Ersten Phase.

Trotz einer nach Phasen aufgegliederten "praktischen Ausbildung" und des Versuchs, auch die spezielle "Phase der Hinführung zur eigentlichen Berufsfähigkeit" (ebd. S.85) curricular zu fassen, wird nicht für eine organisatorisch getrennte Verantwortung für die verschiedenen Phasen votiert.

"Studienseminar", hier als notwendige Institution aufgefaßt, könne "sowohl im universitären Raum als auch in der Zweiten Phase wirken". (ebd. S.84) Weder in den Themenangaben zur "letzten" Ausbildungsphase im Kontinuum "praktischer Ausbildung" kann allerdings ein Beleg dafür erbracht werden, warum es sich bei dieser Phase der "Hinführung zur eigentlichen Berufsfähigkeit" um etwas differenziert anderes handelt als um "gezielte, didaktisch durchdachte Einübung von Entscheidungen in den Situationen und Problemen des späteren Berufs" (Robinsohn 1968), die unter der Prämisse der Integration von Theorie und Praxis - nach S.B. Robinsohn - in die Verantwortung der Hochschule fallen soll. Wenn trotzdem von E. Kipper versucht wird, "charakterisierende" Aufgaben für ein "Klinikum" in der Ersten Phase auf der einen Seite und das Referendariat auf der anderen Seite anzugeben, so gelingt das nur unter Angabe von Scheinproblemen, denn worin soll im Hinblick auf Ausbildungsziele der Unterschied liegen zwischen der "Einübung in das Unterrichten" (in: Hanssler 1971, S.85) - im Klinikum zu leisten - und der "eigentlichen Berufsfähigkeit" (Referendariat), die dann konkretisiert wird durch das Durchführen von Unterrichtsreihen in "eigener verantwortlicher Planung", der "Erprobung verschiedener Unterrichtsmethoden und Lehrmittel" etc. (ebd. S.85).

Die Beschlußfassungen des Unterausschusses machen deutlich, daß die "Zweite Phase, der sogenannte Vorbereitungsdienst, ... zwar nicht überflüssig (wird), sie gewinnt jedoch eine durchaus veränderte Funktion und kann entsprechend verkürzt werden. Sie sollte der Erprobung sowie einer weiterhin betreuten und angeleiteten Einführung in die vollverantwortete Praxis gewidmet sein und auf ein Jahr reduziert werden. Dabei kann an ein halbes Stundendeputat bei voller Besoldung gedacht werden. Abhängigkeitsverhältnisse, wie sie durch Benotung u.ä. entstehen, sind in dieser Phase nicht angebracht." (in: Hanssler 1971, S.104, vgl. auch S.121)

"Die Vorstellung einer praktischen Unterrichtseinführung, eines 'Referendariats', ohne ausreichende begleitende oder vorhergehende theoretische Reflexion und kritisch-systematische Kontrolle mit den Mitteln der relevanten Wissenschaften, zudem unter problematischen Abhängigkeitsbedingungen materieller und administrativer Art, sollte für die Zukunft grundsätzlich ausgeschlossen bleiben." (ebd. S.107)

Diese Einsichten, Begründungen und Forderungen finden nun in den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates (Strukturplan) besonders hinsichtlich der organisatorischen Maßnahmen keine Entsprechung. Abweichend von den Empfehlungen des Unterausschusses Lehrerbildung, in denen ein "Didaktisches Zentrum" in den Hochschulen für alle Phasen praktischer Ausbildung einschließlich der Phase der Berufseinführung und Erprobung vorgesehen wurde, spricht der Strukturplan im Hinblick auf die "Organisation von Praxis in der Lehrerbildung" nur von "Kontaktstellen" in der Hochschule, regt für die "Organisation der Berufseinführung" die Entwicklung "angemessene(r) organisatorische(r) Formen" an (ebd. S.237) und schlägt dafür selbst die Schaffung "Wissenschaftlicher Institute für Schulpraxis" vor (Deutscher Bildungsrat 1970, S.250f), ohne allerdings von der Funktionsbestimmung der Praktika ("Praktikum", "Klinikum oder Didaktikum", "Erprobung"), so wie sie der Unterausschuß festgelegt hat (in: Hanssler 1971,S.120ff), abzuweichen bzw. neue Aspekte hinzuzufügen.

Der auf die Berufseinführung sich beziehende Teil der Empfehlung im Strukturplan kann darum in seinen Konsequenzen nicht anders verstanden werden denn als Versuch zur Verringerung und Ableitung erwarteter Implementationswiderstände gegenüber der gesamten Studienreform. Außerdem fehlt den vorgelegten Planungen eine gründliche Analyse des IST-Zustandes, "der Strukturgenese und Bedingungsfaktoren des Bildungssektors, seiner externen wie internen Interdependenzen und kausalen Abhängigkeiten ... des Zeitverhaltens, der Entwicklungstendenzen des Politiksektors ... der zentralen Mängel, Schwachstellen und 'kritischen' Bereiche des zu planenden Problemsektors." (Naschold 1974,S.98f) Die Steuerungskapazität von Kommissionen mit entsprechenden analytischen Planungsdefiziten (Hanssler 1971,S.58ff) muß darum als gering bzw. indifferent bezeichnet werden.[1] Über das

---

1) Vgl. zu entsprechenden strukturellen Grenzen im Hinblick auf den Bildungsgesamtplan, Naschold 1974,S.102ff

Medium des Diskurses allein sind Planungsvorgaben nicht folgenreich zu ermitteln. Es ist vielmehr anzunehmen, daß Wissenschaftler, die gleichzeitig Betroffene ihrer eigenen Reformen sind, den Weg zu Reformen vor allem über gesteigerte Komplexität anstreben. Auch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung hält ebenso an der Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung fest[1] wie die meisten Konzeptionen der Lehrerausbildung in den Bundesländern.

Die Konferenz Pädagogischer Hochschulen (KPH) fordert seit langem ein "dynamisches Bildungssystem"[2], das im tertiären Bereich auf die Institution integrierter Gesamthochschulen (GHS) hin ausgerichtet ist. Mit der Errichtung von GHS'en wird auch das Verhältnis von Berufspraxis und wissenschaftlicher Theorie einer kritischen Reflexion unterzogen. "Es sollte der Gesamthochschule gelingen, Berufspraxis und wissenschaftliche Theorien in der Ausbildung besser miteinander zu verknüpfen, als dies in der bisherigen Abfolge eines überwiegend theoretischen Teils (1. Phase) und eines anschließenden berufspraktischen Teils (2. Phase) geschehen ist." (Konferenz Pädagogischer Hochschulen 1970,S.52)

---

1) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Bildungsgesamtplan, Bd. I,S.37, Stuttgart 1973
Der am 15. Juni 1973 verabschiedete Bildungsgesamtplan unterscheidet zwischen "Studium" und "Vorbereitungsdienst". "Der Vorbereitungsdienst für alle Lehrämter erfolgt an besonderen Ausbildungsinstitutionen. Er soll 18 Monate betragen. Aufgabe des Vorbereitungsdienstes ist die theoretisch fundierte schulpraktische Ausbildung für ein Lehramt. Zur Ausbildung im Vorbereitungsdienst gehört selbständige Unterrichtstätigkeit im begrenzten Umfang. Der Vorbereitungsdienst wird mit der zweiten Staatsprüfung abgeschlossen. Damit wird die Befähigung zu einem Lehramt erworben." (S.37)
Daneben wird die Möglichkeit für Modellversuche mit einer einphasigen Lehrerausbildung eingeräumt.

2) N. Luhmann sieht in diesen Forderungen - bei ihm u.a. als "strukturelle Elastizität" bezeichnet - nicht schon eine Verbesserung der Verhältnisse, sondern eine notwendige Reaktion zur "Erhaltung eines Leistungsniveaus trotz zunehmender Komplexität".
N. Luhmann 1971,S.223

Dabei wird besonders hinsichtlich der Personalplanung im Hochschulbereich selbstkritisch festgestellt, daß das "bisherige Lehrkörperkonzept ... die Aufgabe der Integration von Studien- und Berufsfeld in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen und ihre Institutionalisierung in der personellen Struktur der Hochschulen nicht erfüllen" konnte. "Das Auseinanderklaffen von Theorie und Praxis im Curriculum spiegelt sich in der Polarisierung des Lehrkörpers wider: eine Gruppe versteht sich als Vertretung der wissenschaftlichen Theorie, während sich die andere dem 'Praxisbezug' der Ausbildungsgänge widmet." (Konferenz 1970,S.54f)

So kommt auch eine Analyse der gegenwärtigen Situation der "Schulpraktischen Studien", aus Anlaß des 8. Pädagogischen Hochschultags (1971) erstellt, der sich ausschließlich mit den Schulpraktischen Studien befaßte, zu dem Ergebnis: "Bei den Hochschullehrern ist eine zunehmende Entfremdung gegenüber der Berufspraxis des Lehrers eingetreten ... Es entsteht der Eindruck, als halte sich der Hochschullehrer nicht mehr für verantwortlich für das, was in den Schulen geschieht, sondern nur noch für 'Forschung und Wissenschaft'." (Dietrich/Klink 1972,S.23)

Bereits auf ihrer Konferenz im Dezember 1969 hatte die Konferenz Pädagogischer Hochschulen, nicht zuletzt aus diesen Gründen langfristiger Raten im Personalbereich, eine Schrittfolge zur Durchsetzung ihrer Forderungen vorgeschlagen. Es wird von einem 10-semestrigen Studium für alle Lehrer ausgegangen, das sich in einem ersten Schritt wie folgt gliedern soll: 8-semestriges Studium - 1. Staatsprüfung - ein Jahr Referendariat - 2. Staatsprüfung. Zunehmend soll dann die Integration beider Ausbildungsphasen erfolgen, in dem die schulpraktische Ausbildung an der Hochschule erweitert wird, die 2. Staatsprüfung entfällt und die punktuellen Prüfungen insgesamt zugunsten "gestreckter" Prüfungen abgebaut werden. (Vgl. Konferenz 1970, S.26)[1)]

[1)] Zu Modellvorstellungen für ein Referendariat der künftigen Gesamt- und Mittelstufenlehrer siehe: H.H. Horn in: Beckmann 1968(b). Zur institutionellen Lösung berufspraktischer Ausbildung in einem "Zentrum für Lehrerbildung" siehe H. Heckhausen u.a. 1970(b). Siehe auch die zusammenfassende Darstellung in: Christiani 1970,S67ff

Es ist allerdings angesichts dieser institutionellen Reformvorstellungen darauf hinzuweisen,[1] daß ein Programm und auch nicht die Diskussion einzelner Programme bereits mit Planung verwechselt werden darf. "Planung geht in mindestens zweierlei Hinsicht über die Programmierung hinaus: Planung betrifft auch die Organisation, das heißt die Schaffung der Voraussetzungen der Planaufstellung und zieht die Phase der Implementation von Programmen als wesentliches Element des Planungsprozesses mit ein." (Rolff 1970,S.96) Als kennzeichnend für die Institutionalisierung eines VD'es auch für die zukünftigen Grund- und Hauptschullehrer ist nun allerdings rückblickend anzumerken, daß zwar unterschiedliche Interessen formuliert wurden - von den auf kurzfristige Änderung der Junglehrerausbildung gerichteten Interessen der Lehrer, über dominant standespolitische Interessen der Gewerkschaften, bis zu konsensstiftenden Interessen hinsichtlich der eigenen Ziele bei den Hochschulen -, daß positiv gesetzte Ziele für diese zweite Ausbildungsphase allerdings kaum bezeichnet wurden. Alle Interessen kumulieren in der Forderung nach organisatorischer Absicherung berufspraktischer Aufgaben innerhalb der Lehrerausbildung. Auf dieser Ebene konnte zumindest für die Jahre 1967/68 ein allgemeiner Konsens für das Zwei-Phasen-Modell festgestellt werden.[2]

---

1) Der institutionellen Form der vereinheitlichten Lehrerausbildung - Studienphase - in Gesamthochschulen ist als institutionell-organisatorische Form der Zweiten Phase in Nordrhein-Westfalen das sogenannte Gesamtseminar geplant. Lehrerausbildungsgesetz vom Mai 1974, siehe weiter unten S.361

2) Siehe die Ergebnisse einer Befragung unterschiedlicher Verbände und Gruppen, in: Hanssler 1971,S.150ff
und die Stellungnahmen von Lehrerverbänden in: Dokumentation zur Neuordnung der Lehrerausbildung, Bildungspolitische Information, Hess.KM, 1C,1971

Der vorstehend dargestellte Wandel der Lehrerausbildung kann hinsichtlich folgender Aspekte für die Einrichtung eines VD'es in NW als folgenreich angesehen werden:

- Lehrerausbildung wurde insgesamt nicht mehr vor allem auf Schule bezogen. Neue und differenziertere Bezugsfelder - hier ist vor allem an die Ausdifferenzierung der Fachwissenschaften und der Erziehungswissenschaften zu denken - zwangen zu einer Spezialisierung der Hochschullehrer und zu einer Differenzierung der Organisationsstruktur der Hochschulen.[1] Die vormals durch Kollegialität und die allen gemeinsame Aufgabe der Ausbildung von Lehrern für die Volksschule erfolgte Integration war nun problematisch geworden.

---

[1] Hier sei nur auf einige Folgeprobleme dieses konstatierten Wandels relevanter Bezugsfelder hingewiesen. Der dominante Bezug auf das System Wissenschaft bedeutet, daß auch die hierin wirksamen Steuerungen Auswirkungen auf die Ausbildungspraxis selber haben. So ist z.B. zu fragen, ob die Rekrutierung von Hochschullehrern ausschließlich an der im Wissenschaftssystem üblichen Selektion auszurichten ist, schulpraktische Erfahrung also kein Kriterium darstellt, ob die soziale Anerkennung dessen, was als "wissenschaftlich" gilt an den künftigen beruflichen Aufgaben orientiert ist oder an den etablierten Selektionen einzelwissenschaftlicher Reputation usw.

- Das Bemühen um Konsens, vor allem über die geforderte Wissenschaftlichkeit der Ausbildung, wurde über die Diskussion hochschuldidaktischer Fragestellungen versucht.[1] Für die Konstitutierung eines VD'es ist hierbei bedeutsam, daß die Fragen nicht geklärt wurden, wie eine Berufspraxis wissenschaftlich vorbereitet werden kann, welche Qualifikationen zur Bewältigung und zur Veränderung der Berufspraxis notwendig sind und wie sich das Studium als vorbereitende Berufssozialisation auf die Anforderungen im Beruf auswirkt. Das mit dem Begriff Hochschuldidaktik geweckte Bewußtsein vom Zusammenhang zwischen Ausbildung, Wissenschaft und gesellschaftlicher Praxis[2] war der institutionell-organisatorischen Trennung in zwei Ausbildungsphasen zumindest nachgeordnet.

---

1) Es kann darum auch nicht als Zufall erscheinen, daß der 7. Pädagogische Hochschultag im Jahre 1968 sich mit dem Problem der Hochschuldidaktik befaßte. Hochschuldidaktik, hier gesehen als (teil-) systeminterner Versuch der Konsensbildung, wurde dabei, in Anknüpfung an die allgemeine Didaktik-Diskussion, als Theorie des Lehr- und Lerngefüges im Rahmen der Hochschule aufgefaßt.
Vgl. A. Regenbrecht: Notwendigkeit und Aufgaben hochschuldidaktischer Reformen und
H. Scheuerl: Hochschuldidaktik - Notwendigkeiten und Aufgaben. In: Z.f.Päd. 1969, 8. Beiheft, S.41ff und S.21ff
Siehe dazu den Versuch L. Hardörfers, didaktische Strukturschemata für eine "Orientierung" der gesamten Lehrerausbildung "von der Hochschule bis zur Einführung in Praxis" nutzbar zu machen.
Siehe zu ähnlichen Versuchen im Vorbereitungsdienst, unten S. 261f

2) Vgl. dazu K. Mollenhauer: Zum Problem der Hochschuldidaktik - Thesen zu ihrer Theorie. In: Z.f.Päd. 1969, 8. Beiheft, S.61ff und drslb. 1970; v. Hentig 1972, bes. S.33f zu Ansprüchen einer Wissenschaftsdidaktik und Huber 1974(a) zum Zusammenhang zur Berufsforschung und 1974(b) zum Zusammenhang zur Sozialisation in Hochschulen

- Die traditionell als Integrationsbereiche angesehenen Praktika während des Studiums verloren ihren Funktionswert. Zumindest mußten diese Praktika, die als Subsysteme des Studiums aufgefaßt werden können, in ihrer Zielsetzung neu bestimmt und selbst problemspezifisch ausdifferenziert werden.

- Eine Ausdifferenzierung erfolgte vor allem durch Negation dessen, was nicht Problem der Studienpraktika und allgemein des Hochschulstudiums sein sollte - die Einführung und Einübung in den Lehrerberuf - und durch dichotomisierende Systembildung[1]: "Planung" und "Freiheit" (J. Klink), "Verschulung" und "Muße", "Bildung" und "Ausbildung", "Lernen" und "Studieren" (H. Scheuerl), "Technik" und "Handeln" (A. Regenbrecht)[2]. Die Befürwortung einer zweiphasigen Ausbildung muß dabei insgesamt als Versuch der Hochschulen angesehen werden, Probleme zu begrenzen. Die Bestimmung dessen, was von der Hochschule als lösbare Aufgaben angesehen werden konnte, rangierte - historisch - vor der Frage einer ausbalancierten wechselseitigen Abhängigkeit ausdifferenzierter Ausbildungsbereiche hinsichtlich einer Gesamtordnung der Lehrerausbildung.

Während diese bildungspolitischen Absichten von Individuen und Gruppen als zielorientiert zu bezeichnen sind und auf eine wünschenswerte Zukunft verweisen, ist für die folgenden Ausführungen das Motiv bestimmend, die Nicht-Übereinstimmung zwischen Zielen und den konkreten Bedingungen in der Zweiten Phase aufzuzeigen. Es geht dabei um eine Identifizierung und Beschreibung zentraler Probleme und Mängel, um das "System der verborgenen Relationen" (Bourdieu/Passeron 1971, S.15) zwischen den Ansprüchen und Bedürfnissen der LA und den institutionellen und organisatorischen Gegebenheiten in der Zweiten Phase.

---

[1] Der Systembegriff bezeichnet hier eine Ordnung des Handelns, die gegenüber externen Erwartungen relativ einfach und konstant gehalten werden kann.

[2] Alle Zitate in: Z.f.Päd. 1969, 8. Beiheft

Zunächst seien aber zur begrifflichen Klärung dessen, was hier allgemein als Zweite Phase bezeichnet wurde, die Ziele der Zweiten Phase in den Bundesländern analysiert und systematisiert. Zugleich wird damit auf Entwicklungstendenzen hingewiesen bzw. der konstatierte Konsens über das Zwei-Phasen-Modell der Lehrerausbildung modifiziert bestätigt.

2 Allgemeine Ziele der Zweiten Phase der Lehrerausbildung in den Bundesländern

Das identische Element kodifizierter Zielsetzungen für die Zweite Phase ist die "eigenverantwortliche", "selbständige" und "verantwortungsbewußte" Unterrichts- und Erziehertätigkeit. Dabei läßt allein das Kriterium der Konkretheit verfügter Zielsetzungen, als Hinweis auf unterschiedliche Planungsprogramme, Ausbildungskonzeptionen in den Bundesländern unterscheiden.

Ich will hier drei Gruppen unterscheiden:

A. Berufsbegleitende Fortbildung

In dieser Gruppe fasse ich solche Ausbildungskonzeptionen zusammen, deren Erwartungen vor allem durch den Bezug auf die "Eignung zur Anstellung" (A Bl, Baden-W., 1970,S.564)[1] und die zweite Prüfung konstituiert werden. "Ausbildung" versteht sich hierbei - selten weiter konkretisiert - als "Pflege und Vertiefung des schulpraktischen Könnens" (A Bl, Rhld.Pf.,1969,S.412), unter ausdrücklicher Anknüpfung an die "bewährte Einrichtung der Arbeitsgemeinschaft" (Unterstr.d.Verf.) (A Bl, Rhld.Pf., 1969,S.412). Betont wird vor allem die "schulpraktische Weiterbildung", die selbständige Auseinandersetzung mit der "Arbeit in der Schule" (beide Zitate, GM Bl,Saarland, 1972,S.188) und die "Aufhellung des praktischen Tuns von den theoretischen Grundlagen" des Studiums her (N Bl,Schlesw.H., 1961,S.132).
Das Verhältnis von Theorie und Praxis wird hierbei in einen Erkenntniszusammenhang und einen Handlungszusammenhang künstlich dichotomisiert: "In beiden Abschnitten der Ausbildung sind Schule und Unterricht die zentralen Inhalte. In erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien sind sie Gegenstände der Wissenschaft, in der zweiten Phase der Ausbildung werden sie Aufgaben der Praxis". (Sch V Bl,Nieders., 1969,S.191)

---

[1] Zum Quellennachweis gesetzlicher Bestimmungen in den Bundesländern siehe unten S.423ff

B. Studienbezogene Berufseinführung unter dem Aspekt der sequentiellen Differenzierung der Lehrerausbildung

Hierunter gruppiere ich die Konstitutionsprinzipien, die die Ausbildungsorientiertheit der Zweiten Phase als "wissenschaftliche Reflexion der beruflichen Tätigkeit" (G Bl,Bremen,1974,S.280) oder als "wissenschaftlich fundierte Einübung" (NW,1972,§5), auf die schon für das Studium konstitutiven Wissenschaftsbereiche beziehen.

"Durch den Vorbereitungsdienst sollen die Lehramtsanwärter schulpraktisch, psychologisch, pädagogisch, didaktisch und schulrechtlich so weit gefördert werden, daß sie zu eigenverantwortlicher Lehr- und Erziehertätigkeit befähigt sind." (GV Bl,Bayern,1972,S.445)

Die "berufspraktische Einarbeitung und Erprobung" (A Bl,Hessen,1971,S.813) wird weiterhin als besonderes Aufgabenfeld ausgewiesen. So soll der LA z.B. lernen, neben der "wissenschaftlich fundierten Unterrichtstätigkeit in den von ihm gewählten Fächern" (G Bl,Bremen, 1974,S.279), "mit Lehrern, Schülern und Erziehungsberechtigten zusammenzuarbeiten ... Innovationen aufzugreifen und zu verwirklichen, den eigenen Unterrichtsstil zu finden und initiativ an der Weiterentwicklung von Schule und Unterricht mitzuwirken" (A Bl,Hessen,1971, S.813). Der darin angelegte Zielkonflikt, sich zu entscheiden, entweder zugunsten einer Spezialisierung oder zugunsten einer der Komplexität des entsprechenden Berufsfeldes, also einer Qualifizierung zugunsten begrenzter beruflicher Funktionen in einer Schulstufe, in einigen Fächern und in einer Klasse bzw. zugunsten einer Repräsentanz solcher Funktionen, die in sehr vielen Tätigkeiten dieses Berufs gestellt sind, z.B. in umfassenden, wenn auch exemplarischen Tätigkeiten in fachübergreifenden, problemorientierten Handlungsfeldern, wird i.d.R. in Richtung auf "Spezialisierung" entschieden (siehe f. Hamburg: H.Ritscher 1974,S.52f).

C. Schrittweise Berufseinführung durch zunehmende Integration von Theorie und Berufspraxis

Hierunter subsumiere ich Forderungen und Entwicklungen, die ausdrücklich die Integration aller Studienbereiche und der beiden Ausbildungsphasen betonen und die Realisierung dieser Integration bereits in dem Zwei-Phasen-Modell etwa dadurch erreichen wollen, daß in der noch bestehenden Zweiten Phase "1. die Bezugnahme auf dieselben Wissenschaftsbereiche und 2. die unterrichtspraktische Anwendung der während des Studiums vermittelten didaktischen Theorien und Methoden" erfolgt (GV Bl, Berlin,1970,Nr.33), schon während des Studiums "Handlungsfähigkeit" angestrebt wird (S. Aust/M. Posner,1973)[1] und "berufspraktische Ausbildung" (G Bl,Bremen,1974, S.279,§5;2) vorgesehen ist.
Weiterhin sind diese Entwicklungen besonders dadurch gekennzeichnet, daß die Planungsprogramme für eine Neukonzeption der Lehrerausbildung von einer Reform der Schule bedeutsame Impulse erfahren. (Siehe U. Freyhoff 1972, S.26f)[2]

---

[1] Siehe auch die Empfehlung des Gesamthochschulrates der Berliner Hochschulen: "Eine dem Studiengang angemessene Verbindung von Wissenschaft und Praxis muß gewährleistet sein. Selbst bei einer zweiphasigen Lehrerausbildung muß die wissenschaftliche Ausbildung der ersten Phase umfangreiche Praktika einschließen und die schulpraktische Ausbildung der zweiten Phase verstärkt mit den von den Hochschulen getragenen Lehrveranstaltungen verbunden sein."
Entwicklungsplan für die Integration der Lehrerausbildung in Berlin, Dokumentation FU Berlin,Nr.11,1973, S.3 (hektogr. MS)

[2] Die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen geht in ihren Vorschlägen zur "Reform von Schule und Hochschule" von der "Gesamtschule als Tätigkeitsfeld des Lehrers" aus. Siehe Konferenz der Pädagogischen Hochschulen, 1970,S.14ff
H. Heckhausen u.a. bestimmen in ihren Gutachten ihr Modell der Lehrerausbildung als "Vorstufe der Schulreform". Die Lehrerausbildung müsse "vorgreifend und begleitend auf die Schulreform bezogen sein. ... Die Lehrerausbildung sollte einen mehrjährigen Vorlauf vor den fälligen Schulreformen haben, um auf diese Weise die Lehrer instand zu setzen, diese Reformen ihrerseits zu gestalten und zu realisieren." (1970,S.18)

Die in allen Konzeptionen betonte Selbständigkeit und Verantwortung der LA, als Zielpunkt einer am Ende der Ausbildung in "vollem Umfang" zu übernehmenden Berufstätigkeit[1] veranlaßt mich, diesen Bezugspunkt in seiner Bedingtheit durch Strukturen des sozialen Systems weiter zu verfolgen.

Neben der Eröffnung von Handlungsspielraum, besonders durch die Verringerung der aufgetragenen Unterrichtsverpflichtung, der Eröffnung von Kontaktchancen und Qualifikationschancen, wird in allen Konzeptionen - vor allem auf das Medium des Engagements rekurrierend - die Ausnutzung dieses Handlungsspielraums dem einzelnen überlassen und mit dem Hinweis auf die Eigen-"Verantwortung" normativ an das Berufsethos gebunden. Dabei ist charakteristisch, daß die mit der Eigengesetzlichkeit erzieherischen Handelns begründete "Autonomie"[2], die Formalisierung faktischen Verhaltens in Organisationen vielfach aus dem Blick geraten ließ.[3]

---

1) So sah der Deutsche Ausschuß z.B. als entscheidenden Qualitätsunterschied zwischen traditioneller Junglehrer-Ausbildung und einer zweiten Ausbildungsphase an, daß in der einen der Junglehrer unmittelbar nach dem Studium "in die Verantwortung eines Amtes" gestellt wurde, während in einer "berufspraktischen Ausbildungsphase", "auf die Verantwortung erst vorbereitet" werden sollte. Kennzeichen des VD'es sei "eine schrittweise immer ausgedehntere und in der Eigenverantwortung immer umfassendere Mitarbeit in der Schule, aber ebenso ein freier Raum der Besinnung". Deutscher Ausschuß - Gesamtausgabe (1966,S.787f)

2) Siehe u.a. W. Kramp 1973,S.170ff und K. Mollenhauer 1970, S.75ff

3) So bezeichnet H. Thiersch in seiner Interpretation des Wenigerschen Verständnisses von "Verantwortung" es als problematisch, "wenn die Ausbildung vor allem als Einführung in das pädagogische Ethos verstanden wird und jene kasuistisch strukturierten Übungsgänge fehlen, in denen der Lehrer seine konkreten Möglichkeiten und Schwächen erfährt ..." (1968,S.96)

N. Luhmann weist darauf hin, daß sich das Problem der "Verantwortung" und "Verantwortlichkeit" in sozialen Systemen aus der Notwendigkeit ergibt, "in Ungewißheit und ohne ganz vollständige Informationen entscheiden zu müssen". (Luhmann 1972,S.173) Verantwortung ersetzt hierbei "fehlende Information und schafft damit ein Gewißheitsäquivalent" (ebd.S.174).[1] Für die Planung der Berufseintrittsphase erscheint mir diese funktionale Betrachtungsweise hilfreich zu sein, da hier entscheidbare Dimensionen der Verantwortung aufgewiesen werden, indem es eben nicht nur allein auf "eine Art innere Entschlossenheit" ankommt, sondern Verantwortung als abhängig gesehen wird von der Struktur des sozialen Systems und hier vor allem der Kommunikation - verstanden als "sozialer Prozeß der Informationsverarbeitung". (ebd. S.174)
In Referenz an die "Differenz von Informationsgrößen" und die "Unsicherheitsabsorption" werden die "Informationsverarbeitung" und deren Bedingungen weiter funktional analysierbar. Es sollen dafür heuristisch-analytisch einige funktionale Äquivalente benannt werden.

Das Verhältnis der Verantwortung zu ihren funktionalen Äquivalenten:

- Hier ist zunächst auf die "Automatik eingelebter Situationsauslegungen" (N. Luhmann 1972,S.176) hinzuweisen, auf die besondere Struktur der Kommunikation im Schul- und Ausbildungssystem, auf "abgeleitete Autorität" und die dadurch institutionalisierten, exklusiven Situationsauslegungen und Deutungsgewohnheiten. (Siehe unten S. 132)
- Große Affinität hierzu hat das Äquivalent der Tradition, der Nachweis, daß etwas immer so "erfolgreich" gemacht worden sei. (Vgl. K. Mollenhauer 1972,S.136)

---

[1] An anderer Stelle: "Verantwortung ist der ungedeckte Informationswert einer Entscheidung, der Überschuß an Informationen, die jemand gibt, im Vergleich zu der, die er erhalten hat." (N. Luhmann 1972,S.175)

- Weiterhin ist auf Unsicherheitsabsorption durch die im System gepflegten rituellen Handlungen hinzuweisen, wie wir sie beobachten können in Phasen des Unterrichts - etwa beim Unterrichtsbeginn, bei der Kontrolle der Hausaufgaben und allgemein im normalen Akzeptions- und Handlungsschema[1] - oder als Rituale der Angstabwehr[2] auftreten - etwa in der generalisierten Form der affektiven Ablehnung aller "Theorie", in der Erwartung einer souveränen Steuerung und Kontrolle des eigenen Lernvorgangs durch andere, durch Aktualisierung von "Erfahrungen" aus der eigenen Schulzeit, die Tabuierung der Angst, einer extensiven kameradschaftlichen Haltung gegenüber Schülern, als latentes Bewußtsein "besserer" Möglichkeiten und als Formen idealisierter Selbstdarstellungen, so wie sie von Goffmann als "Techniken der Imagepflege" beschrieben werden. (E. Goffmann 1973 und K. Mollenhauer 1972,S.84f)

- Auch eine Formalisierung von Entscheidungsvorgängen und eine gewisse Routine in Handlungen stehen zur Verantwortung z.T. in einem Äquivalenzverhältnis.

- Weiterhin ist auf eine Rollendifferenzierung innerhalb eines Kollegiums hinzuweisen, insofern differenzierte Informationsbestände auf einzelne Personen verteilt werden und die Übernahme bestimmter Risiken durch diese Personen[3] erwartet werden kann.

---

1) Zur entlastenden und stützenden Funktion solcher Routinen in sozialen Systemen vgl. Luhmann 1971,S.113ff

2) Vgl. H. Rumpf 1974 und S. Kvale 1972,S.145ff
Andauernde Ängste führen zu Fehlanpassungen, Rigidität und schlechter Leistung. Blau 1968,S.316

3) N. Luhmann trennt hier zwischen "Verantwortung" und "Verantwortlichkeit". Verantwortlichkeit bezieht er dabei auf die Rechenschaftspflicht für Fehler, die wir uns hier auf verschiedene Adressaten (Schüler, Eltern, Schulaufsicht) bezogen vorstellen können.
Siehe auch N. Luhmann 1972,S.179
Zu den Statusgesichtspunkten der Verantwortlichkeit siehe N. Luhmann 1972,S.187

Allerdings kann diese Distribution systemrelevanter Informationen für die Entscheidungen des einzelnen Lehrers nur dann wiederum entlastend wirken, wenn diese Informationen und Entscheidungen kommunikativ in den Zusammenhang verantwortungsbewußter Gruppenentscheidungen wieder eingeholt werden.

Indem wir diese funktionalen Äquivalente auf das Interesse beziehen, einen kritiklosen Anschluß an fremde Informationsverarbeitungen oder ein Handeln unter dem Niveau eigener Einsicht (vgl. Thiersch 1971) zu verhindern, sind Bedingungen der Ausbildung in der Zweiten Phase präzisierbar.

- Die Aufgabe, für die Verantwortung übernommen werden soll, muß überschaubar, d.h. in den Folgen abschätzbar sein. Zielsetzungen, die in Begriffen wie "Klassenführung", "Erfahrung der Schulwirklichkeit", "Unterrichten" gefaßt werden, weisen wieder auf die unteilbare Verantwortung des Lehrers hin, womit z.T. nur die Verantwortlichkeit - vor anderen - abgewiesen wird.
- Die Verantwortung für eine Aufgabe kann gestreut werden, indem andere an der Lösung der Aufgabe beteiligt werden und etwa die Informationsbeschaffung arbeitsteilig organisiert wird.
- Damit ist zugleich die Forderung nach Steigerung der Organisiertheit der Arbeit von Lehrern in einem Kollegium gestellt bzw. das Empfinden für beunruhigende und als störend empfundene organisatorische Mängel.
- Die Zurechenbarkeit von Verantwortung setzt gewisse ausgewiesene Beurteilungskriterien ebenso voraus wie die Möglichkeit der Selbsteinschätzung und der diskursiven Begründung ihrer Maßstäbe. Dabei geht es zunächst um das Einüben bestimmter Verhaltensweisen (z.B. sich im Unterricht als Lehrer zurückzuhalten), es geht aber auch darum, ein Urteil etwa darüber abzugeben, wann und warum man zurückhaltend oder führend im Unterricht agiert. (siehe Elliot 1973)

- Es muß die Möglichkeit zu informaler, nicht direkt folgenreicher Kommunikation in einem Kollegium gewährleistet sein.
  Dazu müssen relativ kohäsive Arbeitsgruppen in Schulen gebildet werden, die organisationsinterne Spannungen abbauen (vgl. Blau 1968,S.316f) und besonders auf eine Arbeitsentlastung hin ausgerichtet sind.[1)]

---

1) Verwiesen sei hierbei auf die Darstellung der "Kommunikationsgemeinschaft" bei K. Mollenhauer 1972,S.56 und 53 vgl. auch P. Bonn u.a. 1974,S.36

3 Mängelanalyse der Zeiten Phase

Es wird hier hypothetisch davon ausgegangen, daß die Einrichtung einer zweiten Ausbildungsphase für künftige Grund- und Hauptschullehrer ihre eindringlichsten Impulse aus der Kritik an der traditionellen Junglehrerausbildung[1)], als einer sogenannten Pflichtfortbildung, bezogen hat. Die offensichtlichen Mängel dieser Junglehrerausbildung müssen zumindest innerhalb des gegenwärtigen Ausbildungssystems in NW, dem VD, als leitende Motive für eine Reform angesehen werden, d.h. u.a. für die Bestimmung des Anspruchsniveaus bei der Organisation von Lehr- und Lernprozessen, vermittelt über die Intentionen der Ausbildenden. Gleichzeitig ist aber auch davon auszugehen, daß die Bedingungen, denen "Junglehrer" vor Einführung eines VD'es unterworfen waren, gegenwärtig nach abgeschlossenem VD in ähnlicher Weise erwartbar sind und somit zum Referenzrahmen für Ausbildungsentscheidungen innerhalb des VD'es werden können. In der Überwindung der Mängel traditioneller Pflichtfortbildung, bei gleichzeitiger Referenz an spezifische Bedingungen der Junglehrerzeit, wird darum eine besondere Dimension der Analyse des VD'es zu erkennen sein. Auch wenn eine umfassende wissenschaftliche Untersuchung der Schwierigkeiten und Probleme dieser Phase der Fortbildung der Junglehrer bis zur Zweiten Lehrerprüfung

---

1) Siehe hierfür exemplarisch die Beschlüsse der Delegierten der "deutschen Junglehrerschaft" in der AGDL vom Januar 1962. In: G. Ludwig o.J.
Für Studierende, die vor dem 1. September 1968 ihre Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen abgelegt hatten, waren in NW die "vorläufigen Richtlinien des Kultusministers über Lehrerfortbildung und Zweite Lehrerprüfung" vom 20. Februar 1957 verbindlich.
Siehe Domhof u.a. 1968,S.245
Der Junglehrer wurde nach bestandener Erster Staatsprüfung unter Berufung in das Beamtenverhältnis auf Probe in den Schuldienst eingestellt. Er führte die Amtsbezeichnung "Lehrer z.A." (zur Anstellung).

für Nordrhein-Westfalen nicht vorliegt, so lassen sich doch aufgrund von Einzeluntersuchungen und Erfahrungsberichten[1] einzelner sowie empirischer Untersuchungen, die sich auch auf die Junglehrerausbildung beziehen[2], einige auffällige Mängel bestimmen.

Die vorliegende Analyse schließt Bezüge erwartbarer Aufgaben im Beruf, so wie sie in vergleichbarer Weise in der traditionellen Junglehrer-Ausbildung in NW bestanden und wie sie auch den meisten Seminarleitern im VD noch gegenwärtig sind, ebenso ein wie die von der Zweiten Phase erwarteten Studienvoraussetzungen.
Das Interesse dieser Analyse richtet sich dabei vor allem auf den Aufweis von Handlungsspielräumen, den Nachweis bestimmter Präferenzen der beteiligten Personen und auf die Analyse von Strukturen, also der Erwartungen, Normen und Rollen. Die nachfolgende Gliederung der Mängelanalyse orientiert sich dabei an den von H. Fenger (1974) vorgeschlagenen "Dimensionen von Dispositionsspielräumen": Voraussetzungen, Aufgaben, Arbeitszeit, Arbeitsort, Kooperation, Ergebnis/ Erfolg.

---

1) Siehe: Staebe 1964; Klüver/Ziegenspeck 1969; Schmack 1963; Eckel 1959; Klingenberg 1950; Behrendt 1964, Pfeffer 1963; Stöcker o.J.; Haas 1967; Hanisch 1974

2) Siehe vor allem: Lange-Garritsen 1972; Koch 1972; Susteck 1975; Kraft 1974; Krüger 1973; Dieckmann/Lorenz 1968; Müller-Fohrbrodt 1973; Schuh 1962

3.1 Voraussetzungen

3.1.1 Kriterien zur Beschreibung von Voraussetzungen

Mit dem Begriff Voraussetzungen ist zunächst angezeigt, daß die Ziele der vorausgehenden Ausbildungsphase als zertifizierte, nachgewiesene, nicht zertifizierte oder nicht nachgewiesene Qualifikationen zugleich Voraussetzungen der folgenden Phase sind und die Ziele der Zweiten Phase wiederum Voraussetzungen für die Erfüllung folgender Aufgaben darstellen. Damit ist einmal auf den intermediären Charakter der Zweiten Phase im Kontinuum der Qualifikations- und Sozialisationsprozesse (zwischen Studium und Fortbildung) hingewiesen und eine zweifache, globale Referenz deutlich geworden. Diese Zusammenhänge könnten nun allerdings eine Auffassung nahelegen, der entsprechend Lernprozesse in diesen institutionell getrennten Phasen als jeweils zielerreichende Prozesse gleichsam abzuschließen seien, etwa in dem Sinne, daß die Studienphase als "Grundlage" der Zweiten Phase angesehen wird. Neben lern- und curriculumtheoretischen Bedenken, die gegen eine solche Auffassung geltend zu machen wären (siehe Bürmann/Huber 1973), ist hier besonders auf den für die Lehrerausbildung insgesamt angestrebten wechselseitigen Bezug von Theorie und Praxis hinzuweisen. Insofern als gegenwärtig Erfahrungen mit der späteren Berufspraxis institutionell im Studiengang vorgesehen sind und das Studium sich hier auch immer explizit als Berufsvorbereitung darstellt, wird zugleich anerkannt, daß praktische Kompetenz und verantwortliches Handeln - als komplexe Ziele - vielfache Übungsmöglichkeiten, Reflexionen und Kenntnisse voraussetzen. Für die Berufsvorbereitung im Studium ist dabei auf die notwendige Repräsentanz beruflicher Erfahrungsfelder hinzuweisen, die entweder als akzeptierte Bedingungen auf die Lernprozesse einwirken oder unter berufsanalytischem Aspekt problematisiert und so selbst zum Gegenstand von Erfahrungen werden. Gleichzeitig wird mit der Repräsentanz beruflicher Erfahrungsfelder in Studienpraktika der Zusammenhang von definiertem Qualifikationserwerb und

Sozialisationseffekten[1] durch die frühzeitige Ermöglichung beruflicher Orientierungseinheiten im Studium zumindest formal anerkannt.

Zur Beschreibung von Voraussetzungen ist weiterhin besonders auf die internen Erwartungen der Zweiten Phase hinzuweisen, auf deren Kongruenz oder Inkongruenz mit den Anforderungen der Ersten Phase - im Sinne des Einheitspostulats beider Phasen. Zum Zwecke der Analyse können wir hierbei zwischen den erwarteten Voraussetzungen des aufnehmenden Systems und den von diesem System antizipierten Anforderungen in beruflichen Verwendungssituationen unterscheiden. In Referenz an diese Erwartungen wird einmal konkret, welche der beobachtbaren Qualifikationen zu Beginn des VD'es für sinnvoll, nützlich, überflüssig oder vernachlässigt bezeichnet werden. Weiterhin wird hierdurch auch der eigene Anspruch der Zweiten Phase deutlich und zwar in stärker generalisierter Form gegenüber dem Voraussetzbaren (im Sinne des 'auf jeden Fall' Erwartbaren) und in einem mehr operativen Modus gegenüber den Berufsanforderungen.
Die Kompatibilität dieser beiden Erwartungsebenen ist also einmal durch ihre unterschiedliche Konkretheit bestimmt, weiterhin besonders durch das Aufmerksamkeitsfeld derjenigen, die hier entscheiden und insgesamt durch die Systemstrukturen im VD (formale Organisation, Kommunikationssystem, Rollendifferenzierung, Arbeitsteilung).

Der konstatierte operative Modus erwarteter Berufsanforderungen für die Bestimmung von Lernprozessen in der Zweiten Phase kann hier analytisch als Orientierung an der Arbeitsrolle i.e.S., im Gegensatz zu einer Orientierung an der Berufsrolle i.w.S., unterschieden werden. "Während die Arbeitsrolle die technischen und wissenschaftlichen Elemente des Arbeitsprozesses umfaßt, bezieht sich die Berufsrolle auf die Organisation der Arbeit in einem betrieblichen, institutionellen und letztlich gesellschaftlichen Rahmen."[2]

---

1) Siehe: Daheim 1969; Reiss/Schulmeister 1973; Huber 1974(b); Flechsig 1974

2) Reiss/Schulmeister 1973,S.18f. Siehe zum Verhältnis von Arbeits- und Berufsrollen auch Becker/Jungblut 1974,S.57f

Qualifikationen sind entsprechend - zum Zwecke der Analyse - durch ihre Relevanz für die Erfordernisse der Berufseinführung und Berufspraxis zu unterscheiden in direkt für den Arbeitsprozeß funktionale Qualifikationen und in extrafunktionale Qualifikationen, die auf die Berufsrolle i.w.S. bezogen sind.[1] Als funktionale Kompetenzen sind z.B. technische Umgangs- und Verfahrensregeln zu bezeichnen. Hierbei geht es vor allem um Ausführungen von Entscheidungen, die den Bestand des Gegebenen nicht gefährden, um Effektivität von Verhalten, um leicht wahrnehmbare Bereiche und um die Entlastung bei komplexen Entscheidungen, in denen es mehr Möglichkeiten gibt als berücksichtigt werden können. Zur Konkretisierung können folgende Beispiele angemerkt werden: Bedienung technischer Geräte, Analyse informeller Tests, Tafelanschrift, Listenführung, Auswahl und Bestellung von Unterrichtsmedien, "teaching skills"[2].
Auch diese Tätigkeiten verlangen Wissen und die Erweiterung von Wissen, das direkt auf die Verwendungssituation bezogen ist. Für die Berufseinführungs-Phase kommt dabei solchen technischen Kompetenzen geradezu Bedingungscharakter für das Erreichen von Kompetenzen höherer Komplexität zu.

Von diesen technischen Kompetenzen sind solche, die als professionelle Kompetenzen bezeichnet werden können, zu unterscheiden. Diese Gruppe ist durch folgende Kriterien zu kennzeichnen: Entscheidungen stellen eine Auswahl aus Alternativen dar. Bei der Auswahl aus funktional äquivalenten Möglichkeiten ist das Bezugsproblem zu vergegenwärtigen. Die Folgen sind Leistungen, die auf Veränderung im berufsrelevanten Umfeld abzielen. Für erfolgte Entscheidungen fühlt sich der einzelne persönlich verantwortlich.

---

1) Siehe zu dieser Unterscheidung: Offe 1970, bes.S.29f; Reiss/Schulmeister 1973,S.19f; Rolff u.a. 1974,S.71f
Als Beispiele für extrafunktionale Kompetenzen, die per definitionem keinen funktionalen Beitrag zum Arbeitsvollzugleisten, wären etwa - als Kontextwissen - zu nennen: Sowohl Erkenntnisse über Handlungsspielräume in Gesamtschulen und die gesellschaftliche Funktion von Schule als auch die Anerkennung des spezifischen Berufsethos.

2) Nach G.E. Becker muß ein Teaching Skill trainierbar, beobachtbar, definierbar, unterrichtsrelevant, isolierbar, darstellbar, zumutbar, vollzugsbezogen, reintegrierbar und kontrollierbar sein. (1973,S.47)

Während der erfolgreiche Zustand im Bereich der mit technischer Kompetenz zu lösenden Aufgaben i.d.R. beobachtbar und meßbar ist und umgangssprachlich beschrieben wird mit Begriffen wie geübt, geschickt, vollständig, erreicht, erfüllt, fertig, nachgewiesen, wird der zufriedenstellende Zustand im Bereich der mit professioneller Kompetenz gelösten Probleme i.d.R. durch den Nachweis gewisser Indikatoren[1)] angezeigt und in Adäquatheitsgrenzen zu bewerten sein. Aufgaben, die professionelle Kompetenz erfordern, wären z.B.: Kontroverse Fragen im Unterricht behandeln und das Unterscheidungsvermögen und Urteilsvermögen von Schülern zu fördern - Verbindung von Klärungs- und Problematisierungsideen - Entscheidung über alternative Ziele zum Gegenstand von Unterricht machen - Mit anderen über Praxisprobleme reflektieren und begründete Lösungen angeben - Distanzierte Beobachtung individueller Erfahrungshintergründe, ihres Sprachpotentials und des kommunikativen Kontextes - Mit Hilfe bestimmter Lerntheorien Veränderung von Verhalten einem Schüler einsichtig machen - Begründet eine Auswahl zwischen verschiedenen Schulbüchern treffen.[2)]

---

1) Z.B.: Beobachtete Lehreraktionen, Schülerarbeiten, Schülerverhalten, das Lernklima, das Lernumfeld, vorbereitete Unterrichtsmaterialien, Aussagen von Lehrern oder Schüler

2) Um zugleich den Anspruch sog. "offener Curricula" anzudeuten, habe ich mich bei dieser willkürlichen Auswahl auf folgende Aufsätze bezogen:
E. Müller: Konzeptuelle und organisatorische Probleme gegenwärtiger Curriculumentwicklung. In: Beiträge zur Bildungstechnologie 1972, H.3,S.31-35
Beschreibung des "Humanities Projects", in: Thema Curriculum 1973, H.3,S.35-40
H. Rumpf: Divergierende Unterrichtsmuster in der Curriculumentwicklung. In: Z.f.Päd. 1973,H.3,S.391-416

C. Johnson bezeichnet folgende Qualifikationen, die zugleich Grundlage waren für die Implementation eines qualifikationsorientierten Ausbildungsprogramms (1974,S.25):

- Die Bedürfnisse von Schülern bestimmen
- Lernaktivitäten planen
- Medien auswählen
- verschiedene Lehrverfahren (teaching strategies) in Unterrichtssituationen verwenden
- ein Lernumfeld (environment), das als bedeutsam angesehen werden kann für den Lernprozeß, schaffen und aufrechterhalten
- verschiedene Evaluationsmöglichkeiten, die einer Unterrichtssituation angemessen sind, entwickeln und erproben
- mit anderen erfolgreich kommunizieren
- mit anderen erfolgreich zusammenarbeiten
- Rückmeldemöglichkeiten ausnutzen, die die professionelle Kompetenz verbessern
- soziale Kontrollen ausnutzen, die einer Situation angemessen sind.

Als entscheidend muß nun die Erkenntnis angesehen werden, daß Qualifikationen nicht aufgefaßt werden können als isolierte Teile, gleichsam in der Form gespeicherten Wissens über Sachen oder Prozesse. (siehe: Johnson u.a. 1974,S.12) Der Begriff Qualifikation ist bezogen auf ein Handeln in bestimmten Situationen. Die Situationsabhängigkeit verlangt ein jeweiliges Aktivieren von Elementen ("enablers"; Johnson u.a. 1974,S.12), die den Handelnden in Stand setzen, die Aufgabe zu lösen. Als solche Elemente können Wissen oder Kenntnisse (Fachwissen; didaktisch-methodisches Wissen; Kenntnisse des Sozialmilieus oder des Lernprozesses usw.), Verhaltensformen, Einstellungen, Vorlieben, Ideen bezeichnet werden. Diese Elemente stehen bei der Lösung von Aufgaben in einem Interdependenzverhältnis und sind dabei nicht einfach von Außenstehenden zu identifizieren, von dem einzelnen Lehrer aber in ihrer jeweiligen Verbindung zu begründen.

Die Bestimmung von Kompetenzen ist damit auf die Phase der Implementation - nicht auf die Elemente - bezogen, in der sich die bezeichneten Elemente zu einer einzigartigen Gruppe[1] - zu Prozeßmodellen - verbinden, die bei der Lösung bestimmter Aufgaben bedeutsam werden, zugleich mit den vorausgegangenen Ideen verglichen werden können, Urteile und Meinungen über gelöste Probleme anleiten und das Gesamt der Strategien transparent werden lassen.
Die Aufgabe des VD'es ist geradezu in dieser Verbindung von Elementen im situationsspezifischen Handeln ("on-the-job action"; Johnson) zu erkennen. Evaluation der Elemente wäre damit immer auf ein spezifisches Lernumfeld (environment) zu beziehen.

Aufgrund dieser Darstellungen können folgende Formen des Praxisbegriffs analytisch unterschieden werden:

- Praxis als Einübung technischer Umgangs- und Verfahrensregeln durch Simulation oder angeleitete Tätigkeit im Berufsfeld
- Praxis als Konkretisierung, d.h. auf einen besonderen Fall gebrachte theoretische Grundlegung durch gezielte Beobachtung, Auswertung von Protokollen, unterrichtlichen Planungen usw. (vgl. Heckhausen u.a. 1970,S.76f)
- Praxis als Implementation begrenzter Problemlösungen durch Ansätze eines Konzepts von Handlungsforschung
- Praxis als reflektierte berufspraktische Einübung von Berufsanfängern am Arbeitsplatz, als dessen Kennzeichnung die Erwartungen der Kollegengruppe, arbeitszeitsparende Kniffe und die Vermittlung von Werten und Motivationen bezeichnet werden kann

---

[1] Von C.Johnson bezeichnet als "cluster of related behavior" oder "module ... part of a component which is past of a subsystem of some larger system" (1974,S.17)

- Praxis als gesellschaftliche Berufspraxis, in der vor allem Strategien zur Erweiterung des Handlungsspielraums vermittelbar werden und über die Analyse realer gesellschaftlicher Bedingungen die individuellen Dispositionen erweitert werden.

3.1.2 Studienvoraussetzungen

Zertifizierte Qualifikationen werden, neben den studienbegleitenden Teilprüfungen, vor allem in den Staatsprüfungen nachgewiesen. Mit dem Bestehen der Ersten Staatsprüfung und der Erfüllung beamtenrechtlicher Bedingungen ist allerdings kein Rechtsanspruch auf Einstellung in den öffentlichen Schuldienst verbunden. (siehe weiter oben S.153ff)

Mit dem erfolgreichen Abschluß der Ersten Staatsprüfung wird ein gewisser Kenntnisstandard im Bereich der "Berufswissenschaften"[1] (Friedrich Paulsen) testiert und zugleich - noch in einigen Bundesländern - die Befähigung zur "Ausübung des Lehr und Erzieherberufes" (Prüfungsordnung NW vom 25.9.1964, siehe zum gegenwärtigen Stand S. 165) zuerkannt. Wenn auch die Prüfungsordnungen gegenwärtig zunehmend den Stufenschwerpunkt akzentuieren und den Zwei-Fachlehrer anstreben, so fordert der Schuldienst doch nach wie vor in der Anstellungs- und Einsatzpraxis den "Allround-Lehrer".[2] Die in der Hochschule auf der Basis von Studien- und Prüfungsordnungen angebotenen und erworbenen Qualifikationen sind als quantitativ defizitär aufzufassen, denn sie reichen nicht aus, um allein die schulfachlichen Anforderungen in den Schulen vollständig zu erfüllen.[3]

---

[1] "Die Schwierigkeit, eine 'Theorie des pädagogischen Verhaltens' zu entwickeln, liegt zunächst daran, daß für die Erhellung der Berufsaufgabe des Lehrers eine Anzahl von Wissenschaften Relevanz haben; wir können sie unter dem Begriff der 'Berufswissenschaft des Lehrers' zusammenfassen: Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie, Pädagogische Soziologie, Aspekte der Politikwissenschaft und einige Fachdidaktiken (deren jeweiliges Verhältnis zur Fachwissenschaft ein zusätzliches Problem zur Theoriebildung darstellt.)" Beckmann 1971,S.168f; siehe auch: Fischer 1971,S.82ff

[2] Vgl. für Nordrhein-Westfalen im Überblick: Wehle 1971, S.1-8 und zur Dominanz des Allround-Anspruchs gegenüber einer Plangestaltung zugunsten fachlicher Schwerpunkte siehe: Staebe 1964,S.30f

[3] Zur "Diskrepanz zwischen Hochschule und Schule" siehe u.a. Dietrich/Klink 1972,S.30f

Neben den formell nachweisbaren Voraussetzungen werden mit weiterer Verringerung des Lehrermangels aufgrund des staatlich festgelegten Bedarfs, auch innerhalb der zertifizierten Qualifikationen Differenzierungen vor allem hinsichtlich der fachlichen Qualifikation bedeutsam. Auch die beamtenrechtlich geforderten Loyalitätsverpflichtungen[1] werden mit Verschärfung der Selektion bei der Rekrutierung von Lehrern als institutionell regulierte Normen bis hin zu normativ-politischen Einstellungen als Voraussetzungen bedeutsamer.[2]

Davon wiederum sind erhebliche Auswirkungen auf die Phase nach dem Ersten Staatsexamen zu erwarten, da die Zweite Prüfung erst die formelle Voraussetzung für eine Fortsetzung des Beamtenverhältnisses schafft. Gleichzeitig muß davon ausgegangen werden, daß in dieser Phase quantifizierbare und objektivierbare Leistungen fast vollständig ersetzt werden durch ausgeprägte Formen (Vermögen oder Unvermögen) der individuellen Selbstdarstellung, der Selbstprofilierung und "Individuierung im Sinnzusammenhang" (Mitscherlich 1972,S.57). Aufgrund der faktischen Funktion der Zweiten Prüfung (s.unten S.153ff,S.188f u.S.354ff) ist weiterhin eine Hypostasierung von Aspekten des allgemeinen Sozialverhaltens und der sozialen und kommunikativen Fähigkeiten zu erwarten, so wenn etwa davon ausgegangen wird, in Prüfungen oder Unterrichtsbesuchen "eine klare Auskunft über die pädagogische und didaktische Weiterentwicklung des jungen Lehrers und ein eindeutiges Urteil über seine Gesamtbefähigung und seine Leistungen in Unterricht und Erziehung" erhalten zu können. (Dohmhof u.a. 1968,S.257)

---

[1] Siehe: Stock 1971,S.235; Heckel 1958 und Wehnes 1972

[2] Siehe: Bethge/Roßmann 1973, bes.S.226ff; Frister/Jochimsen 1972

Die direkt auf den Arbeitsprozeß, das Unterrichten, bezogenen Erwartungen sind zugleich und ausschließlich Indikatoren für die Einschätzung erfüllter Berufsaufgaben. Im sozialen Prozeß, so kann angenommen werden, sind Arbeitsrolle und Berufsrolle nicht zu trennen, wenn auch bei erwarteten Qualifikationen von der bezeichneten funktionalen Abhängigkeit auszugehen ist.

Auf die Junglehrerausbildung bezogene relevante Untersuchungen liegen vor allem zur Einstellungsänderung in der Berufspraxis vor.[1] Allerdings bleibt dabei vielfach unbeantwortet, welche Bedeutung die Ausbildungsbedingungen und die Qualifikation[2] der LA spielen.[3] Es soll darum hier der Faktor Qualifikation hinsichtlich der besonderen Probleme in der Berufseintrittsphase betont werden. Dabei werden vor allem solche Informationen als bedeutsam angesehen, die Hinweise auf Handlungsmöglichkeiten geben bzw. auf Bereiche, in denen sich veränderte Qualifikationsprozesse noch am ehesten positiv auswirken könnten.

---

1) Wir verweisen hier auf die zuletzt veröffentlichte, zusammenfassende Darstellung von D. Hänsel (1975). Allerdings konstatiert L. Huber, daß es nicht möglich sei, "auch nur im Ansatz so etwas wie eine Theorie der Sozialisation im Hochschulbereich zu formulieren". (1974(b),S.15) Vgl. auch zur Vielfalt theoretischer Positionen in der Sozialisationsforschung Ehrhadt u.a. 1972 und aus der amerikanischen Hochschulforschung Kleemann 1969

2) Zur Relevanz der Qualifikationen, die vom Sozialisationsprozeß für die Erfordernisse der Berufspraxis bereitgestellt werden siehe Reiss/Schulmeister 1973,S.20f

3) Siehe zur Beantwortung dieser Frage erste Vorüberlegungen von Dann u.a. 1973 und Huber 1974(a),S.147

Grundsätzlich ist hierbei auf die Inkongruenz von Studienstruktur und der Unverbindlichkeit von Studienordnungen auf der einen Seite und der Schulorganisation und den Berufsaufgaben auf der anderen Seite hinzuweisen. So fehlt z.B. für die Fachdisziplinen noch weitgehend die Bestimmung von "Grundelementen von Studiengängen"[1]. Die Schulpädagogik ist aufgrund von Umstrukturierungen des Studiums auf der Suche nach einem Selbstverständnis innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion (Heiland 1974)[2] und ist gegenwärtig eher durch weitgespannte normative Offenheit als durch

---

[1] Vgl. für die Deutschlehrerausbildung H. Zabel (Hrsg.): Zur Ausbildung von Deutschlehrern für die Sekundarstufe I, Hannover 1974
Der Kultusminister von NW hat im Mai 1974 den Hochschulen und Universitäten Entwürfe einer Neufassung der Ordnung der Ersten Staatsprüfung zur Stellungnahme vorgelegt. Diese Entwürfe bereiten u.a. die Ersetzung von Mindeststudienzeiten durch Regelstudienzeiten vor. Dafür ist eine Bestimmung der inhaltlichen Anforderungen durch Qualifikations- und Themenbereichskataloge für die Teilprüfungen in Erziehungswissenschaft, den Fächern, Fachrichtungen und Lernbereichen der Schule erforderlich. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt liegen entsprechende Entwürfe von Themenbereichskatalogen vor. Es bleibt abzuwarten, wie die Diskussion in den Hochschulen und vor allem in den Universitäten darüber verläuft, ob dadurch tatsächlich eine inhaltliche Konkretisierung von Studienordnungen erreicht werden kann und welcher Praxisbegriff dabei bestimmend sein wird.

[2] 1962 wurde in NW der Fachbereich "Allgemeine Unterrichtslehre" in "Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik" umbenannt. Die Gliederung in Historische und Systematische Pädagogik wurde auf die "Allgemeine Pädagogik" begrenzt (vgl. A Bl KM NW,20,1968,Nr.3,S.65f und Dickopp 1972). Von der Kultusverwaltung NW wurde dazu angemerkt, die "Grundwissenschaften" seien nun "weniger praxisbezogen als das nach den früheren Ausbildungs- und Prüfungsordnungen für das Lehramt an Volksschulen der Fall war". (Holzapfel 1969,S.17) Mit "Bedacht" sei bei der Formulierung des Ausbildungszieles im Lehrerausbildungsgesetz (1965,§1) "innerhalb der Dreiheit 'erziehungswissenschaftlich', 'fachlich', 'schulpraktisch' der Terminus 'erziehungswissenschaftlich' an die erste Stelle gesetzt worden". (Holzapfel 1967,S.88) Mit diesen drei Begriffen sei der "gesamte Bereich der Ausbildung für ein Lehramt lückenlos" gekennzeichnet und den Bedürfnissen aller Lehrer entsprochen worden. (Holzapfel 1967,S.90). (weiter S.80)

Angabe von Realisierungsmöglichkeiten weitgestreckter Erwartungen gekennzeichnet. (H.D. Haller 1974)[1] In der Lehrer-

---

(Forts. v. Anm. 2) S. 79)

Der Begriff "schulpraktisch" charakterisiere dabei "das Spezifische des zweiten Teils der Ausbildung" (ebd.), der durch die Unmittelbarkeit der Tätigkeit in der Schule gekennzeichnet sei.
Im Gegensatz zu dieser idealtypischen Beschreibung der Struktur der Lehrerbildung muß zunehmend davon ausgegangen werden, "daß sich die Grundwissenschaften zu einem theoretischen Überbau entwickeln, der sich im pädagogischen Tun nicht spiegelt ... Die Leistung der Integration (von Theorie und Praxis; eig. Hinzuf.) soll der Student allein vollziehen. Weithin werden diese Grundwissenschaften normativ verstanden, und es fehlt eine erfahrungswissenschaftliche Kontrolle ihrer Aussagen". (Beckmann 1968(a),S.214)
Zum Wandel der "Integrationsfunktion" der Erziehungswissenschaft zur "formierenden Funktion" der Curriculumentwicklung siehe Rückriem 1971.
Verwiesen sei hier auch auf die zusammenfassende Darstellung des "geplanten und geltenden Stellenwerts der Pädagogik in der Lehrer-Ausbildung" von H. Hettmer (1974).

[1] H.D. Haller sieht in diesem Zusammenhang die strategische Position der Schulpädagogik gegenüber der Bildungsreform durch ihre "weitgespannte Ambiguität" geschwächt. "Einerseits nämlich war sie ein Hort der Veränderungsbestrebungen, griff sowohl die antiautoritäre als auch die neomarxistische Schulkritik bereitwillig auf und ermunterte so im gleichem Maße die zukünftigen Lehrer, wie sie die praktizierenden Lehrer kritisierte. Andererseits wurde nicht eben sehr viel unternommen, die zur Veränderung der Schulen notwendigen Instrumentarien gemeinsam mit denen zu entwickeln, die sie (als Lehrer) auch einsetzen hätten können. Die Schulpädagogik produzierte Erwartungen, aber an der Realisierung war sie weniger beteiligt; wo dies aber doch der Fall war, da geschah es meistens unter ihrer Dominanz, die dann den Lehrern jenes Selbstbewußtsein nahm, welches sie für die bildungspolitischen Auseinandersetzungen gebraucht hätte." (1974,S.25)

bildung wird zunehmend das Fehlen eines einheitsstiftenden Moments vermißt. Die "Unterrichtslehre" (Prüfungsordnung NW vom 22.7.1957) wurde durch die Fragestellungen der Allgemeinen Didaktik[1)] - als charakteristischer Kern pädagogischer Bildung postuliert - abgelöst und steht heute wiederum in Konkurrenz zu der als "Schlüsselproblem oder "Entscheidungsfeld der Lehrerausbildung" bezeichneten Fachdidaktik (Hagener 1975 und Otto 1975), während von anderer Seite der "schulpraktische Studiengang" als "integraler Bestandteil des Studiums" bezeichnet bzw. wieder betont wird. (Beckmann 1971,S.174)[2)]

---

1) Siehe: 2. und 3. Beiheft zur Z.f.Päd. 1960 und 1963 mit den Leitthemen "Didaktik in der Lehrerausbildung" und "Das Problem der Didaktik" und W. Richter: Didaktik als Aufgabe der Universität. In: B. Hanssler (Hrsg.) 1971, S.179ff

2) Siehe auch Beckmann 1970 und die Einwände dazu von W. Hinrichs 1971. Zur hier aufgeworfenen Frage, ob "Universitätsschulen" Schulwirklichkeit bieten können, nimmt auch H. Hasler (1970) Stellung.
Siehe dazu auch die Stellungnahme des Deutschen Ausschusses (1966,S.745) gegen "Übungsschulen" oder "Ausbildungsschulen".
Vgl. zur konstitutiven Funktion "schulpraktischer Studien" für den Studiengang, verstanden als "integrierender Bestandteil des Gesamtstudiums vom ersten Semester an", die Thesen des 8. Pädagogischen Hochschultages 1971 in: Z.f.Päd. 1972, 11. Beiheft,S.13
Siehe auch in geisteswissenschaftlicher Grundlegung: U. Freyhoff (1964)

Dabei ist die Tendenz erkennbar, nicht mehr alle Studienbereiche zu integrieren, sondern innerhalb von "Untersystemen" (in überschaubareren Einheiten) diese Integration anzustreben.[1] Das gilt vor allem für einzelne "Reformhochschulen", während allgemein noch das Interesse an segmentierender Differenzierung entsprechend den traditionellen Studienbereichen/Disziplinen als vorherrschend zu konstatieren ist.

In einer "aussagenanalytischen" Auswertung von Veranstaltungsankündigungen in Vorlesungsverzeichnissen der PH'n in Nordrhein-Westfalen (SS 1960 bis WS 1969/70) zum Bereich "Erziehungswissenschaft" kommt H. Haft (1974) u.a. zu dem Befund[2]: "Die durchschnittliche Anzahl ... der Ankündigungen mit erkennbar interdisziplinären Bezügen liegt wenig über 10% (13,8%), ein sehr niedriger Wert." (ebd. S.148) Für "Schulpädagogik" und "Allgemeine Pädagogik" sei weiterhin gleichermaßen festzustellen, "daß sich die Anteile an Veranstaltungen mit interdisziplinären Bezügen insgesamt über zwanzig Semester hinweg, von als zufällig anzunehmenden 'Bewegungen' abgesehen", nicht veränderten. (ebd. S.150)

---

1) Siehe: Aust/Posner 1973; siehe zum "Didaktikum": A Bl Berlin 1972, Nr.38,S.1075 und u.a. Otto 1964, aber auch Otto 1975,S.66 ; weiterhin als Stufenbezug: das Studium eines 2. Wahlfaches "Theorie und Praxis der Grundschule" an der PH Berlin; als Bezug auf die Aufgabe des "Unterrichtens" und die Konstruktion und Erprobung exemplarischer Praxis die Ausgliederung eines Studienbereichs "Unterrichtswissenschaft" siehe Eigler 1975, zur Kritik siehe U. Preuss-Lausitz u.a. 1975 ; als praxis- und problemorientierte, die Disziplinen integrierende, zeitlich befristete Projekte siehe u.a.: Materialien zur Studienberatung, Reihe I,A, Studienordnungen und Rahmenregelungen ..., Apirl 1974, hrsg. v. Zentralen Lehrerbildungsstelle der Universität Bremen ; als Konstituierung von "Lernbereichen" zur Integration stufen- und fachdidaktischer Studien.

2) zum Design des übergreifenden Forschungsprojekts siehe: Haft/Rückriem 1972

Innerhalb der "Erziehungswissenschaft" verstärkt sich nach H. Haft vielmehr der Eindruck einer "arbeitsteiligen Trennung" von "Allgemeiner Pädagogik" und "Schulpädagogik". "Ganz offensichtlich werden von der Allgemeinen Pädagogik wissenschaftspropädeutische Anfänger-Veranstaltungen bevorzugt, während die Schulpädagogik ebenso deutlich methodisch-propädeutische Anfänger-Veranstaltungen favorisiert." (ebd. S.136)

Dem Hinweis H. Hafts, daß "fast drei Vierteil aller Seminarankündigungen (im Landesdurchschnitt NW) ... hinsichtlich ihres Schwierigkeitsgrades nicht erkennbar" sind (ebd. S.125), diese Ankündigungen insgesamt wenig "informationshaltig" seien (ebd. S.133)[1], kommt dann nur noch marginale Bedeutung

---

[1] Erschwerend kommt für die Studenten der nur geringe Ausbau der Studienberatung an Hochschulen hinzu. Dafür einige Belege:
In einer Befragung an der Pädagogischen Hochschule Göttingen forderten von 100 Absolventen 65% eine "intensive, individuelle Beratung". "Dabei werden zweierlei Tendenzen deutlich: Bei einigen Studenten der Wunsch nach mehr Reglement, bis hin zum Entwurf von Stundenplänen und der Einführung von Pflichtstundenplänen, bei anderen der Wunsch nach größerer Transparenz des Lehrsystems, insbesondere seiner impliziten Ziele." Andriessens/Voigt 1969,S.135

Achinger bestätigt in ihrer Untersuchung, daß das Studium "sowohl als reglementiert wie als planlos empfunden" wird. G. Achinger 1969,S.206

In der Untersuchung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg gaben 92,6% der Befragten an, während ihres Studiums eine Studienberatung vermißt zu haben.
H. Piezunka 1971,S.117

zu, angesichts der inhaltlichen Diffusität der Studienangebote, die dominanter von den jeweiligen Interessen einzelner Wissenschaftler und deren beruflicher Sozialisation bestimmt zu sein scheinen[1] als von einer curricularen Bestimmung (Qualifikationsansatz) des Studiums.[2]

Am ehesten scheinen Studenten, Junglehrer und Lehrer vor allem noch die "fachwissenschaftliche Ausbildung" positiv zu beurteilen (siehe Susteck 1975,S.50f), wenn auch bei entsprechenden Ergebnissen immer eine gewisse negative Antwortneigung[3] aufgrund der Berufsanforderungen zu berücksichtigen ist.[4] Weiterhin ist davon auszugehen, daß den

---

1) Siehe Huber 1974(b)
P. Müller weist auf die Dominanz formeller Vorbehalte von Hochschullehrern gegenüber Integrationsabsichten hin, die vor allem durch das Karlsruher Urteil (vgl. studentische politik 1973,H.3/4) gestützt werden. (Müller 1974, S.7) H. Rumpf lenkt den Blick auf psychologische Momente: Auch "Professoren ... müssen angesichts vehementer Entwicklungen ihrer Disziplinen Angst abwehren, auch wenn ihnen diese Angst und die Form ihrer Abwehr gar nicht bewußt werden. Die Abwehr solcher Kompetenzbedrohungen geschieht bzw. geschah in vielen Formen, im Bestehen auf strikte Fächergrenzen, in Schulbildungen, in narzistischen Beteuerungen der Wichtigkeit der eigenen Fächer..." (Rumpf 1974,S.30)

2) "Es müssen die Bedingungen ausgemacht werden, unter denen Lehrer ihren Beruf ausüben können in geschärftem Bewußtsein ihrer Aufgaben als L e h r e r ".
Robinsohn 1971(b),S.321

3) Zur Kennzeichnung von "response-sets" siehe: Niemann: Entwicklung von Einstellungsskalen zum "Lehrer-Engagement" bei Lehrerinnen in der ersten Grundschulklasse. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1972, Bd. IV, H.2,S.120

4) Siehe zur durchgehend negativen Beurteilung des Studiums von den Anforderungen der Berufspraxis her: Roth 1972(a), 1972(b); Hitpass 1970; Hammer 1973; Piezunka 1971,S.116

Erwartungen der Studenten nach Berufsausbildung auf "wissenschaftlichem" und "intellektuellem" Niveau im Studium weitgehend nicht entsprochen wird.[1] Die hochschuldidaktische Diskussionen der letzten Jahre scheinen dabei kaum Auswirkungen auf die Studienpraxis gehabt zu haben, so daß im Hinblick auf die Herausforderungen der Berufspraxis eine Verstärkung dominant rezeptiver Einstellungen aus der Schulzeit[2] erwartet werden muß.[3]

---

1) Siehe: Achinger 1969,S.205; Piezunka 1971,S.116; Krumm/Vollmer 1970,S.453

2) "In beiden Ländern - Schweden und Westdeutschland - haben mehr als 80% der interviewten Studenten angegeben, daß in ihrer zurückliegenden, langjährigen Schulzeit der 'Frontal- und Kathederunterricht' vorgeherrscht habe, dagegen eine aktive Beteiligung am Unterricht nur selten möglich gewesen sei." Stimpel 1970,S.12

3) "Die Studenten beurteilen die Arbeitstechniken, die sie zu Beginn des Studiums hatten, als unzureichend (63%)."

"Als das Studium am meisten intensivierende Arbeitsweisen nennen die Studenten Anfertigen schriftlicher Arbeiten (mehr als 83%) und individuelles Literaturstudium (59%). Sowohl Gruppenarbeitsformen, als problemorientiertes Arbeiten werden selten erwähnt."
Beide Zitate: Andriessens/Voigt 1969,S.136

"... Umgang mit Bibliotheken, Auffinden und kritische Sichtung der Literatur, Ausarbeitung von Studienplänen, Aufnahmen von Kontakten zu Dozenten - bereiten den Studierenden besondere Schwierigkeiten, durch die das Urteil über das Studium und besonders die Studienbedingungen negativ beeinflußt werden." Achinger 1969,S.206

Die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden, insbesondere die fachliche Kommunikation, scheint in vielen Veranstaltungen unbefriedigend zu sein. Auf der Basis von 80 Seminaranalysen kommt Stimpel zu der Überzeugung, daß "im Durchschnitt etwa zwei Drittel bis drei Viertel der Zeit aus monologischen Darbietungen (Referaten, Dozentenbeiträgen usw.) bestehen, während Sachdiskussionen im Durchschnitt nur etwa ein Drittel oder sogar nur ein Viertel der Zeit einnehmen". "Stichprobenuntersuchungen an vier Hochschulen haben ergeben, daß 1968 die Beteiligung an den Sachdiskussionen auf 10 bis 15% der Teilnehmer abgesunken war." Stimpel 1970,S.12
Auch hinsichtlich der Frage nach der besonderen didaktisch-methodischen Gestaltung von Veranstaltungen für Studenten im ersten Semester konnte an einer Pädagogischen Hochschule (Aachen) kein positiver Effekt aufgezeigt werden. Die 283 befragten Studenten im ersten Semester gaben, unabhängig davon, ob die Veranstaltungen für Anfängersemester ausgeschrieben waren, überwiegend an (ca. 70% der Befragten), daß es den Veranstaltungen "nur teilweise" gelungen sei, die Inhalte verständlich anzubieten. Scholz 1972,S.244

Bei den "schulpraktischen Veranstaltungen", denen bei einer Reform der Lehrerausbildung in Richtung auf eine integrierte Lehrerbildung die höchste Relevanz zukommt[1], ist nun allerdings auch die größte Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit festzustellen. So kommt H. Heiland aufgrund mehrjähriger Arbeit in der Praktikumskommission an der Pädagogischen Hochschule in Dortmund in einer Befragung von Praktikanten zu dem summarischen Urteil, daß sich "die schulpraktischen Studien, vor allem aber die Blockpraktika zur Zeit in einer Krise befinden". (Heiland 1973,S.138) Eine im Auftrag der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen durchgeführte Analyse der Schulpraktischen Studien an 18 lehrerausbildenden Institutionen in allen Bundesländern kommt, entgegen dem Postulat von der integrierenden Funktion der Schulpraktischen Studien, zu dem Ergebnis: "Die - durchaus reflektierte - Praxis wird als unverbundener und isolierter Studienstrang neben den theoretischen Veranstaltungen geführt."[2] Bei einer Befragung von 102 Lehrern und Lehrerinnen

---

1) Siehe Müller 1974 und Freiger 1971

2) Dietrich/Klink 1972,S.16
Offensichtlich beurteilen die Hochschulen selbst die Situation der schulpraktischen Studien nicht so kritisch. Ein aufgrund von Stellungnahmen der Hochschulen zusammengestellter Bericht führt darum aus: "In der Ausbildung von Grund- und Hauptschullehrern ... erscheint das Praktikum, abgesehen von organisatorischen Detailfragen, nach Ausmaß, institutionalisierten Kontakten mit Praxisinstitutionen, Einsatzmöglichkeiten und seiner Einbindung in den Studiengang relativ befriedigend geregelt." In: Z.f.Päd. 1974, 12. Beiheft,S.124
Es hat hier den Anschein, als könnten diese Fragen solange als "akademische" Fragen behandelt werden, wie bei Fragen aus den Schulen noch auf eine zweite Ausbildungsphase verwiesen werden kann. Wir erinnern daran, daß mit der Neustrukturierung des Studiums an Pädagogischen Hochschulen in den 60-er Jahren (zur Verlängerung des Studiums von vier auf sechs Semester siehe: A B1 KM NW, 1957,Nr.3,S.28) die Hoffnung auf eine "Intensivierung der praktischen Ausbildung" verbunden wurde (Rahmenstudienordnung vom 29. März 1958, in: A B1 KM NW, 1958,Nr.5,S.49).
Es kann gegenwärtig nur gehofft werden, daß die auf dem 8. Hochschultag vorgestellten Modelle (11. Beiheft, Z.f. Päd.) für "Schulpraktische Studien" erprobt, revidiert und allgemein eine breitere Dissemination erfahren. Siehe dazu auch die Präsentation von "Modellen" in Heiland 1973, S.52ff

an Grund- und Hauptschulen (in Köln) wurde besonders der Bereich der "erzieherischen Praxis" als reformbedürftig bezeichnet (75% der Befragten), vor dem "didaktischen Bereich" (52%), dem "grundwissenschaftlichen Bereich" (31%) und dem "wissenschaftlichen Bereich" des Fachstudiums (20%). (Hammer 1973,S.29)

Im Hinblick auf die Gestaltung der Zweiten Phase muß darum von folgenden Entwicklungstendenzen ausgegangen werden:

- Selbstbewußtsein und Ansprüche der Fachdidaktiken nehmen zu.
- Beiträge der Erziehungswissenschaften werden zunehmend unverbindlicher und praxisferner.
- Mit zunehmender Differenzierung der Studienteile werden Integrationsversuche in Hochschulen - auf den Beruf oder Unterricht hin - immer schwieriger und damit seltener.
- Bei der Integration und Implementation von Studienelementenfindet der Student kaum institutionelle Unterstützung.
- Die einzelnen Studienelemente können eine höchst unterschiedliche Relevanz für die Lösung von Berufsaufgaben haben.
- Konflikte in Praktika, die besonders dann auftreten, wenn das Praktikum als Experimentierfeld aufgefaßt wird, werden nicht oder nur zufällig zum Gegenstand studienbezogener Reflexionen.[1)]

---

1) Siehe dazu: Achinger 1969,S.206; Michael 1971; Homfeldt/Sander 1971; Schmidt 1971; Maskus 1965; Scholz 1972

Angesichts dieser Befunde muß davon ausgegangen werden, daß die in einem "Erfahrungsbericht" des Schulamtes in Dortmund zusammengefaßten "Ausbildungsmängel" im Schulpraktikum auch heute noch anzutreffen sind bzw. die Wahrnehmung dieser Mängel die Diskrepanz zwischen intendierten Studienabsichten und Erwartungen der Schulen offenkundig werden lassen. In diesem Bericht heißt es u.a.:
"In einigen Unterrichtszweigen schienen die Praktikanten, besonders auf der Oberstufe, methodisch nicht ausreichend gerüstet (Sprachlehre, Naturkunde, Erdkunde), so daß es hier einer besonderen Unterweisung durch den Mentor bedurfte."
"Den Praktikanten fehlte die Voraussetzung für eine planmäßige Durchführung der Stunden, so daß sie ständig auf die Hilfe der Mentoren angewiesen waren." (weiter S.88)

Daß die Krise der "Schulpraktischen Studien" nicht ausschließlich als Krise des Wissenschaftsverständnisses

---

(Forts. v. Anm. 1) S.87)

"In der Methodik fast aller Fächer wurden große Mängel festgestellt."
In: Frommberger (Oberschulrat), "Erfahrungsbericht", Schulamt für die Stadt Dortmund, 20. April 1960, MS (Zentralbücherei der Pädagogischen Hochschule Dortmund)

Möglichkeiten zur studienbezogenen Einübung in die Unterrichtsbeobachtung zeigen nach unserem Verständnis dagegen u.a.: Vorsmann 1972, bes.S.52ff
Wolf 1968,S.243ff; Wasna 1973; Heinze/Schulte 1973; Loser 1968

- vor allem der Pädagogik - bezeichnet werden kann, sondern entscheidend beeinflußt wurde durch die Entwicklung der Hochschulen, als deren Wesenszug noch im Jahr 1964 die "mitmenschliche Begegnung"[1] bezeichnet wurde und die heute ebenso wie die Universität durch Massenveranstaltungen gekennzeichnet ist[2], wird u.a. dadurch bestätigt, daß durch "Unterrichtsmitschau", also durch technische Medien und nicht etwa durch soziale Kommunikation, die Zielsetzungen und Inhalte "schulpraktischer Studien" als besser aufeinander abstimmbar beurteilt wird[3]. Eine vollständige Substitution des traditionellen Kooperationsmodells Schule-Hochschule durch einen medienunterstützten Studiengang

---

[1] Grütters 1964
Der Deutsche Ausschuß argumentierte gegen die Universitätslösung (Hamburger Modell): "Die lebendige Einheit der Bildungsgemeinschaft der künftigen Lehrer mit ihren Dozenten ist im Rahmen der Universität sehr schwer zu verwirklichen." Deutscher Ausschuß - Gesamtausgabe 1966,S.746, Gutachten von 1955
Zehn Jahre später stellte der Deutsche Ausschuß dann fest: "In den meisten Ländern sind diese Einrichtungen selbständig geblieben, aber auch dann haben sie die Gestalt' ... als Gemeinschaft überschaubaren, also nicht zu großen Pädagogischen Hochschule' ... meist nicht erreicht oder verloren; die Ursachen dafür lagen ... auch darin, daß der Blick sich mehr und mehr auf die von der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung fraglos gestellte Aufgabe beschränkt." Deutscher Ausschuß - Gutachten vom 2. Mai 1965, Gesamtausgabe 1966,S.761

[2] In der BRD stehen einem Hochschullehrer (ohne Assistent) durchschnittlich 30 bis 75 Studenten gegenüber, in Schweden dagegen nur 6 bis 10 Studenten. In den Grundwissenschaften erhöht sich dieses Zahlenverhältnis Hochschullehrer/Studenten an größeren westdeutschen Hochschulen auf 1:300 bis 1:1200. "Infolgedessen haben 1968 in der BRD z.B. über 80% der interviewten Studenten im zentralen Fach Pädagogik Seminare besuchen müssen, die eine arbeitstechnisch angemessene Zahl von 30 Teilnehmern - meist erheblich - überschritten."
Stimpel 1970,S.12
Siehe dazu besonders: Z.f.Päd. 12. Beiheft 1974,S.12ff; Zur Auswirkung "überfüllter Universitäten" auf die Selektion in den Schulen siehe beispielhaft Heck 1974.

[3] Vgl. Dietrich/Klink 1972,S.25 Zur Forderung weiterer institutioneller und organisatorischer Regelungen: siehe Beckmann, 10. Beiheft, Z.f.Päd. 1971,S.175

(siehe 11. Beiheft d. Z.f.Päd.) erscheint dabei allerdings nicht als wünschenswert. Während Vertreter des Microteaching konstatieren, daß bislang "die Frage nach dem spezifisch pädagogischen Effekt der Fernseh-Aufzeichnungen (also die Beobachtung bereits aufgezeichneter Unterrichtssequenzen; eig. Hinzufügung) im Rahmen der Lehrerbildung noch unerörtert" geblieben sei (Ziefreund 1968(a),S.418)[1], verweisen die Vertreter der "Unterrichtsmitschau" auf ihr "speziell auf die Bedürfnisse und Anforderungen einer Massenhochschule zugeschnittenes Verfahren" (Deschler 1972,S.108). Die Wirksamkeit von "Unterrichtsmitschau-Praktika" wird an der Erfüllung ihrer eigenen Zielsetzungen zu messen sein, etwa daran, ob es gelingt, "den Studierenden zu einer distanzierten, differenzierten und objektiveren Sichtweise von Unterricht zu führen".[2] Diese Lehrgänge scheinen dabei eher eine Veränderung kognitiver Art bewirken zu können als direkte Veränderung des Verhaltens. (vgl. Perlberg 1969,S.29) Die "Umsetzung von Wissen über erziehungswissenschaftliche und einzelfachliche Zusammenhänge" soll nach O. Ewert darum in "angeleiteter Berufspraxis" erfolgen, unter Einbezug von Unterrichtsdokumentationen, Trainingsseminaren, Mentoren, Arbeitsgruppen und selbstverantwortetem Unterricht.[3]

---

[1] Zum Einsatz in der Zweiten Phase siehe Arendt 1973; Leist/Jakob 1971; Heilmann/Klinzing 1974; Beumer 1975

[2] A.D. Schorb: Das Unterrichtsmitschau-Praktikum (hektogr. MS), hrsg. vom Institut für Unterrichtsmitschau und Didaktische Forschung, München, Museumsinsel 1

[3] Ewert 1970,S.148 u. S.153f, siehe auch Themenheft der Zeitschrift Gesamtschule 1974,H.4 und Zus.f. Stones/Morris 1972 und G.E. Becker 1973

Es ist keine Frage, daß mit den genannten Ausbildungsverfahren gegenwärtig nur Maximalforderungen bezeichnet sind und die Wirklichkeit der Ausbildung weit weniger differenziert erfolgt und noch dominant durch Imitationslernen, als Nachahmung von Lehrern, also als Modellernen[1)], gekennzeichnet ist und "Erfahrung" als übergeneralisiertes Ziel

---

1) In der Theorie und Empirie des sozialen Lernens gelten vor allem die Personen mit "sozialer Mächtigkeit" als Modelle."Die Person, mit der man sich identifiziert, dient als Modell für alle Verhaltensbereiche. Nur in bestimmten Situationen wird das Verhalten dieser Modelle imitiert. (Striebeck 1973,S.150)
Siehe zum Lernen über symbolisch vermittelte Prozesse und zur Theorie des Lernens durch Imitation und die Unterscheidung zwischen Kompetenz (Aufnehmen in das Verhaltensrepertoire) undPerformanz (Ausführung dieser Reaktionen) vor allem: Bandura (1969)

F. Weinert klassifiziert folgende "Muster des Lehrerverhaltens", die zugleich als "Wurzel der Lehrmethoden" aufgefaßt werden und als Imitationsangebot fungieren:
1. Muster, die sich aus der Lehrtradition herleiten (Beispiel: Ein Lehrer lehrt, wie er selbst gelehrt wurde);
2. Muster, die aus sozialen Lernerfahrungen des Lehrers sich herleiten (Beispiel: Ein Lehrer bekräftigt das Schülerverhalten so, daß die Ideologie der mittelständischen Gesellschaft entwickelt wird);
3. Muster, die sich aus philosophischen Traditionen herleiten (Beispiel: Ein Lehrer lehrt im Einklang mit der Tradition von Fröbel oder Rousseau);
4. Muster, die durch Bedürfnisse des Lehrers bewirkt werden (Beispiel: Ein Lehrer übernimmt ein Lehrverfahren, weil er sich selbst bestätigen muß);
5. Muster, die durch Bedingungen der Schule und der Gemeinde bewirkt werden (Beispiel: Ein Lehrer leitet seine Klasse, um ein formelles und sehr diszipliniertes Verhalten zu erzielen, weil dieses Muster vom Rektor verlangt wird);
6. Muster, die sich aus der Erforschung des Lernens herleiten." (ebd.)
F. Weinert 1970,Sp.1232

noch vielfach weitere Konkretisierungen verhindert.[1)]

Die Bedeutung der "Erfahrung" als vorrangige Begründung des Praktikums macht es notwendig, kritisch zu überprüfen, welche Vorstellungen hiermit verbunden sein könnten.[2)] Offensichtlich wird davon ausgegangen, daß das Praktikum Erfahrungen ermögliche, die im weiteren Studium und wohl auch im Beruf über den Bereich der Subjektivität hinaus generalisierbare Aspekte in Richtung auf eine Theorie aufbauen hilft, von der dann eine verhaltensorientierende Funktion erwartet wird, d.h. Erfahrung wird hier zu einem Element des Lernens. Es gilt darum zu überdenken, welche Negativimplikate mit der Bezugnahme erwarteter Verhaltensänderung auf Erfahrung gesehen werden müssen.

Erfahrung ist letztlich nur subjektiv erlebbar und damit durch frühere "Erfahrungen" determiniert. Der Rückgriff auf die eigene Erfahrung kann dabei zum unüberprüfbaren Maßstab für die Einschätzung der Bedeutung neuer Erfahrungen werden, so wenn die gegenwärtige Praxis ausschließlich an der individuell selektierten und gewichteten, früheren Praxis gemessen wird. Erfahrungen scheinen darum weniger an theoretischen Entwürfen und Hypothesen orientiert zu sein als an der komplex erlebten Praxis mit ihren situativen Bedingungen und Bedeutsamkeiten. Sie stehen damit in der Gefahr, zu einer "Theorie der Gewohnheit" (Weniger, 1957,S.12) zu werden, die bestimmte Einstellungen mit bestimmtem Erlebnis kombiniert.

---

1) So sind z.B. die Praktika besonders dem Ziel verpflichtet, "Erfahrungsgrundlage für das erziehungswissenschaftliche, das fachwissenschaftliche und künstlerische und das Fachdidaktische Studium" zu sein.
In: Ordnung der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an der Volksschule (Grund- und Hauptschule) in NW vom 9.Jan. 1968, siehe weiter H. Heiland 1973,S.74
Siehe weiter: Grell 1974,S.24ff und Stones/Morris 1972,S.3ff
Stones und Morris erinnern an das in der Industrie als ineffektiv und unbrauchbar bezeichnete Verfahren, das als "sitting with Nellie" anschaulich bezeichnet ist. "Nellie is the factory worker who has been doing the job for years to whom new recruits are attached while they learn the job." (1972,S.3)

2) Bei dieser Charakterisierung geht es uns vor allem um den Bereich, in dem Erfahrung nicht mehr als abhängig gesehen wird von den diesen Erfahrungen konstitutiv zuzuordnenden gesellschaftlichen Handlungsfeldern.(Siehe zur umfassenden Charakterisierung u.a. Hiller 1973,S.38ff)

Das Insistieren auf Erfahrung muß angesichts des Interesses einer auf Veränderung hin ausgerichteten Ausbildung darum mit folgenden negativen Implikationen rechnen. Der Erfahrung ist ein konservativer Zug eigen, insofern sich das Erfahrene in seiner subjektiven Gebundenheit der Überprüfung entzieht und apologetische Funktionen übernehmen kann. In dieser Ausprägung kann Erfahrung zu einem "ideologischen Fluchtargument"[1] und die Theorie nur zur Bestätigung der "gemachten" Erfahrung degradiert werden.[2]

Für die Erstellung eines Ausbildungscurriculums ist in diesem Zusammenhang bedeutsam, daß die Verwendung des Erfahrungsbegriffes eine Trennung von "Erlebnis, Wissen und Können" erschwert (Ziechmann 1970,S.761). Praxis unterliegt dabei der Gefahr, zum Erlebnis zu schrumpfen und restaurativ bis autoritär zu wirken.

"Die durch das Erlebte emotional gesteigerte Einstellung beansprucht nur aufgrund der Tatsache, daß die Erfahrung überhaupt gemacht wurde, in erheblichem Maße Zustimmung und versucht, ohne sachliche Argumentation zu überzeugen." (ebd. S.760)

Diese Tendenz zum Autoritären kann besonders dann bedeutsam werden, wenn "Erfahrung" zur zentralen didaktischen Komponente wird. Damit wird angezeigt, daß Erfahrungen nur demjenigen zugänglich sind, der dem Beispiel der Autoritäten - den "erfahrenen" Lehrern - folgt, sie nachahmt, denn eine objektive Vermittlung von Sachinformationen scheidet aus, "weil die Bedingungen, unter denen sie (die Erfahrungen, eig. Hinzufügung) zustandegekommen sind, ganz verschieden, vielfach sogar unbekannt oder nicht mehr analysierbar sind" (ebd.S.761). Dieses Lernen kann damit nur als ein langwieriger Vorgang verstanden werden, bei dem der Lernende sich der Totalität der Ereignisse und der "Totalerfahrung einer Unterrichtssituation" auszusetzen hat. (Roth/Maskus 1967,S.186)

---

[1] Bentler 1970,S.303, vgl. auch Memmer 1969 und Grell 1970

[2] Siehe die "Fehlformen der Theorie und Praxis" bei Maskus 1974,S.747f

Diese Auffassungen können der z.Zt. gültigen Durchführung praktischer Ausbildung unterstellt werden, wozu die strukturelle Gliederung und die organisatorische Planung begründende Hinweise geben. Von der Hospitation (vgl. Bjerstedt 1968,S.60) wird offensichtlich eine Synthese der persönlichen Lebenserfahrung mit dem Beobachteten und dem theoretischen Wissen erwartet. Die Hoffnung auf die Ermöglichung einer kritischen Distanz durch Theorie verkennt die restaurative Wirkung dieser "Erfahrung". Es muß vielmehr davon ausgegangen werden, "daß immer dann, wenn das Beispiel etwas mit dem primären Erfahrungsbereich des betreffenden Studierenden zu tun hatte, ..., daß gerade das Selbsterfahrene außerhalb der Reflexion" bleibt. (Hermes 1969,S.248)
Ein Text - so ergab eine Untersuchung zur Funktionsbestimmung der Sprache bei der Organisation von Erfahrungen - enthält "nicht eine Theorie, mit deren Hilfe die Fragen an die soziale Wirklichkeit erst formuliert werden sollen, sondern bereits die Antwort auf solche Fragen" (ebd. S.247). Das "Hineinstellen" des Studenten in den "schulischen Alltag", in eine Situation, die "alltäglich, echt und wahr" ist, und dann von dem Studenten zu erwarten, "die pädagogischen Probleme der unverfälschten Schulwirklichkeit zu erkennen, zu verdeutlichen und zu ordnen" (Maskus 1965,S.115), bedeutet die Absage der Erziehungswissenschaft an jegliche Kompetenz für die Lehrerausbildung.

Es wird in diesen Anmerkungen deutlich, daß eine Differenzierung der Praktikumsphasen auch unter lerntheoretischen Gesichtspunkten erfolgen müßte.[1)]

---

1) "... es ist beklemmend zu sehen, wieviel in der Pädagogik über das Lernen des Kindes, wie aber überhaupt nicht über das Lernen des Lehrers reflektiert worden ist." Thiersch 1971,S.488

Dabei ist für die Situation der Erziehungswissenschaft kennzeichnend, daß "die Klassifikation von Mustern des Lehrerverhaltens ... sich bis heute vorwiegend auf soziologische Konstrukte" stützte.
Weinert 1970,Sp.1230

Die curriculare Planung im VD wird allerdings aufgrund der weitgehenden Nichterfüllung dieser Forderungen mit dem Zirkelschluß ungeprüfter "Erfahrungen" rechnen müssen. Dabei kann, neben erheblichen Defiziten bzw. Zufälligkeiten im Kenntnisteil der Berufswissenschaften, begründet angenommen werden, daß bei Studenten die Vorstellung von Pädagogik zweidimensional ausgeprägt sein kann. Im ersten Fall wird "an pädagogisches Handeln, an praktische Pädagogik gedacht", im zweiten Fall "an die an Hochschulen gelehrte pädagogische Theorie". (Krumm 1968,S.284, vgl. ähnlich auch Achinger 1969, S.110) Dabei muß davon ausgegangen werden, daß die Praktika die Einstellung der Studenten zur Pädagogik nur in seltenen Fällen tangiert. In diesen Fällen muß bei der Lösung von Berufsaufgaben mit der Kompensation von Defiziten durch nicht ausbildungsbezogene Strategien, allenfalls noch mit fachwissenschaftlichen Kenntnissen[1], gerechnet werden.

H.W. Frech geht in seiner Untersuchung von folgender Hypothese aus:

"Fachliche Qualifikation und ihre Konfrontation mit der Berufspraxis impliziert eine je spezifische Sozialisation, die Innovationsbereitschaft und das gesamte normative Gefüge zur Strukturierung der Schulrealität beeinflußt." (Frech 1974, S.106)[2]

Bei seiner auf die gymnasiale Referendarausbildung bezogenen Untersuchung erscheint es H. Frech als fraglich, angesichts dieser angenommenen Wirkung der "Fachsozialisation", Fachwissen von Kontextwissen und Qualifikation von Sozialisation zu trennen.

---

[1] Siehe exemplarisch die Stellungnahme einer Junglehrerin: "Das Fachliche, das ist ja nicht so schlimm: Mein Examen war ja ganz gut, und wir kennen ja auch unseren Lehrplan und haben unsere Bücher. Aber wie (im Org.kursiv) ich den Unterricht danach machen soll, so ganz allein - das weiß ich eben nicht." Hanisch 1974,S.70f

[2] Siehe zur "bereichsspezifischen Sozialisation" im Überblick Huber 1974(b),S.14ff

Für das Universitätsstudium stellte er bei den Fächern Englisch, Deutsch und Physik, stellvertretend für die Fächergruppen Moderne Fremdsprachen, kultur- und sozialwissenschaftliche sowie mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer "erhebliche Unterschiede in den Schwerpunkten und dem Ablauf des Studiums" fest. (Frech 1974,H.188)[1)]

Zur Frage der Begegnung mit der Berufspraxis werden von H.W. Frech für die einzelnen Fächer folgende typische Beziehungen zwischen Studienqualifikation und Berufsanforderungen angenommen:

Für die modernen Fremdsprachen wird eine weitgehende Divergenz von Studienqualifikation und Berufsanforderung festgestellt, denn der "angehende Studienreferendar stellt bei seinem ersten Kontat mit der Praxis plötzlich fest, daß er in der Schule vor allem Sprachlehrer zu sein hat, und daß auch im Literaturunterricht der Oberstufe der sprachliche Aspekt im Vordergrund steht".[2)]

In den kultur- und sozialwissenschaftlichen Fächern könne man von einer weitgehenden Entsprechung von Studienqualifikation und Berufsanforderungen sprechen. Es müsse jedoch davon ausgegangen werden, "daß gerade zu Anfang für den Referendar nicht deutlich wird, wie das Verhältnis von brauchbarem Studienwissen und dem neu Anzueignenden tatsächlich ist. ... Gerade eine Orientierung des Curriculums an aktuellen gesellschaftlichen Erfordernissen und die Anforderungen der Lehrpläne versammeln in der Arbeit der Lehrer dieser Fachgruppe alle Curriculumprobleme in besonderem Maße. So ist es nicht verwunderlich, daß die Referendare dieser Fächergruppe zu Anfang des selbständigen Unterrichts nicht nur Probleme mit der Einteilung des Stoffes ... haben, sondern auch über Schwierigkeiten bei der Darstellung von Inhalten klagen ..." (Frech 1974,S.111)

[1)] Siehe zur "Situation der Fremdsprachenlehrerausbildung an den Universitäten H.J. Krumm 1973,S.10ff

[2)] Frech 1974,S.110, vgl. auch Krumm 1973,S.14

Bei den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern nun könne noch am ehesten von einer "Überqualifikation"[1] gesprochen werden. "Während ihres Studiums haben die Studenten dieser Fächergruppe ein sehr großes Fachwissen angesammelt, aus dem das in der Schule zu vermittelnde Wissen nur ein relativ kleiner Ausschnitt ist ... So berichtete diese Fachgruppe über die wenigsten Anfangsschwierigkeiten beim Unterrichten." (ebd. S.112)

Im Hinblick auf die Verarbeitung neuer Erfahrungen in den Fachseminaren werden u.a. folgende fachspezifische Ausprägungen erkannt:

In den modernen Fremdsprachen müssen die Referendare "einen neuen inhaltlichen und methodischen Lernprozeß beginnen. Deshalb sind für sie die Ausbilder fraglos akzeptierte Autoritäten, die durchaus als direktiv erlebt werden, deren Zielvorstellungen und Beurteilungskriterien für die Referendare jedoch klar und stabil sind und deren Zuwendung sie als hilfreich wahrnehmen." (ebd. S.114)

In bezug auf die mathematisch-naturwissenschaftliche Fachgruppe bedeutet die festgestellte "konfliktfreie, wenig repressive Ausbildung Reflex und Folge eines allgemeinen Normenkonsens zwischen allen Beteiligten..." (ebd.S.115)[2] Es liege hierfür die Annahme nahe, "daß die spezifische Struktur der Fächer mit ihren relativ fraglosen, klar gegliederten Gegenständen, die subjektivem Einfluß recht fern sind (oder vielmehr 'verdeckt' bzw. ohne 'öffentliche' Folgen bleiben, eig. Hinzuf. d. Verf.), bestimmte allgemeine Wahrnehmungsstrukturen bildet, durch die eher konservative und autoritäre, veränderungsresistente pädagogische Normen nahegelegt und deshalb am ehesten aufgegriffen werden." (ebd.)

---

[1] Siehe oben S. 25, Anm. 3

[2] "Die Wahl eines Studienfaches bedeutet für den Studienanfänger nicht nur eine Entscheidung für bestimmte fachliche Inhalte und ein Bündel möglicher Berufe, sondern kann darüber hinaus als eine Strategie interpretiert werden, solche sozialen Situationen auszuwählen, die mit der eigenen Persönlichkeitsstruktur am besten harmonisieren."

Zur Illustration: Bei Naturwissenschaftlern wird eine hohe Fachmotivation angenommen, bei gleichzeitiger geringerer Kontaktneigung und politischer Aktivität.
Studenten der Erziehungswissenschaften seien durch eine "diffuse" Motivation zu kennzeichnen.
Reiss/Schulmeister 1973,S.13f, vgl. auch Huber 1974(b), S.20ff und Hänsel 1975,S.145ff

Vor allem Referendare mit kultur- und sozialwissenschaftlichen Fächern berichteten

"- über unklare und instabile Zielvorstellungen und Beurteilungskriterien ihrer Ausbilder im Studienseminar,
- über einen starken Prüfungscharakter der Ausbilderbesuche,
- über mehr Schwierigkeiten mit den älteren Kollegen an der Schule, die ihre Kompetenz nicht anerkennen." (ebd. S.116)

Trotzdem zeigten sich in dieser Gruppe "eindeutig Tendenzen zu innovatem Verhalten" (ebd.).

L. Huber weist darauf hin, daß die "fachspezifische Sozialisation durch die Hochschule lediglich ein Ausfluß der ... bekannten unterschiedlichen Attraktivität bestimmter Berufe bzw. Ausbildungsgänge für die verschiedenen Schulen und Persönlichkeitstypen ist", und es müsse davon ausgegangen werden, "daß es erst die Kombination der Eingangsvariablen mit Faktoren des fachspezifischen environment auf der Hochschule ist, welche die ... fachspezifischen Sozialisationsunterschiede erklären kann." (1974(b),S.24)
Weiterhin wird besonders mit der Forderung nach "Professionalisierung" eine an "Kriterien-Erfolgs-Paradigmen" (Feger/Trotzenburg 1970,S.302f) orientierte Operationalisierung des Lehrverhaltens in den Vermittlungsketten der institutionellen Rahmenbedingungen, der Persönlichkeitsmerkmale von Lehrern und Schülern, Unterrichtsprozeßmerkmalen und Unterrichtserfolg versucht. (vor allem Kirsten 1973; Grell 1974)

Voraussagen über zukünftige Lehrerfunktionen, von denen etwa angenommen wird, daß sie stärker durch die Anwendung individualisierter, technologisch gestützter Unterrichtssysteme bestimmt sein werden[1] und die daraus sich verändernden

---

1) "Während unsere bisherigen Unterrichtssysteme den Charakter von aggregierten Ein-Mann-Betrieben (den Klassenzimmern) haben, in denen der Lehrgang jeweils von einer Person ad hoc produziert wird, zeichnen sich die neu entstehenden Unterrichtssysteme durch arbeitsteilige Planung, Vorbereitung und 'Vorfertigung' des Unterrichts ebenso aus wie durch systematische Qualitätskontrolle und Revision mit Hilfe erfahrungswissenschaftlicher und technologischer Methoden."
Flechsig 1971,S.241

Anforderungen an Lehrer, liegen unseres Wissens für den deutschsprachigen Raum noch nicht vor. Für eine Zweite Phase der Lehrerausbildung und für die Lehrerfort und -weiterbildung deuten sich allerdings wesentliche Aufgaben im Sinne der Spezialisierung bestimmter Lehrerfunktionen an. (Siehe u.a. Stukàt 1973; siehe weiter A. Schuller 1971,S.157ff)

In der Berufseintrittsphase stellt sich Junglehrern gegenwärtig allerdings vor allem das Problem, mit Situationen konfrontiert zu werden, "zu deren Bewältigung die von der Hochschule mitgebrachten Informationen und die dort angeeigneten Verhaltensleitlinien nicht ausreichen". (Koch 1972, S.146) Die erworbenen Qualifikationen werden in der Herausforderung mit der Berufspraxis dabei z.T. als Paradoxien empfunden.[1)] Auch die ökonomische Gestaltung der Arbeit, das Bilden von Bedeutsamkeitshierarchien und entlastenden Routinen haben Junglehrer nicht gelernt. (Vgl. Behrendt 1964, S.36; Frech 1974,S.117f)

Während des VD'es muß darum ein gewisser Zweifel der LA an der Richtigkeit der Berufswahl oder der Wahl eines Stufenschwerpunktes erwartet werden. Außerdem macht die vielfach demotivierende Wirkung der Praktika eine Einstellung der LA wahrscheinlich, die durch das schnelle Absolvierenwollen des VD'es gekennzeichnet ist.[2)]

---

1) Unter Qualifikationsparadoxon wird verstanden, daß
"- einerseits Qualifikationen vermittelt werden, die für das berufliche Handeln nicht erforderlich sind,
- andererseits Qualifikationen, die zur Bewältigung der beruflichen Praxis erforderlich sind, gar nicht oder in unzureichender Ausprägung erworben werden ..."
Herz, Gruppenbericht 1974, S.131ff

2) In der Untersuchung von Piezunka konnte festgestellt werden, daß 41,9% der befragten Studenten eine Verlängerung des Studiums auf acht Semester ablehnten. Piezunka 1971, S.117
In der Untersuchung von Achinger findet der Vorbereitungsdienst nur bei 29% der befragten Studenten Zustimmung, und nur 14% würden diese Form der Zweiten Phase selbst durchlaufen wollen. Achinger 1969,S.118

In diesen Aspekten zeigt sich punktuell das Problem der restriktiv wirkenden Bedingungen des "Praktischen", aber auch die besondere Art "praktischer" Kompetenz. J. Schwab charakterisiert die Verschiedenartigkeit der Probleme des "Praktischen" gegenüber denen des "Theoretischen" so: Das Praktische ist konkret und partikular, seine Probleme sind auf konkrete Situationen bezogen. Demgegenüber ist das Theoretische u.a. auf Ausschnitte eines komplexen Gebietes bezogen, es zeichnet sich durch Allgemeinheit, Systematik und Ökonomie aus.
Für die Erziehungswissenschaft wird darüber hinaus als kennzeichend angeführt, daß ihre "Ermahnungen" sich auf jeweils einzelne Disziplinen beziehen, die wiederum je unterschiedlich und unvollständig mit "philosophischen Doktrinen" verwoben sind. Zur Überwindung von "Barrieren" zwischen dem Praktischen und dem Theoretischen schlägt J. Schwab ein eklektisches Vorgehen vor, indem man sich also bemüht, Wissen verschiedenster Art zu analysieren, rekonstruieren, vergleichen und zu integrieren, um die Einsicht zu gewinnen, "was und wieviel an einem Gegenstand geklärt ist, was erhellt wurde und was vernachlässigt oder verzerrt bleibt". (Schwab 1972,S.53)[1)]

Allerdings scheinen J. Schwabs Gedanken kaum mehr zu sein als ein Appell gegenüber gewissen szientifischen Erwartungen, die sich im Bereich der Berufspraxis dann vor allem im Modus technischer Verfügung über unterrichtliche Prozesse manifestieren. Praxis wird hierbei reduziert auf eine Bewährungs- und Verwaltungsinstanz von "Theorie". (weiter: Bülow/Klüver 1973)

---

1) Siehe zum Einwand sich ausschließender Paradigmen, Moser 1974,S.46ff
Siehe auch K. Holzkamps Gedanken zur "Angleichung der experimentellen an die praktische Realität" und der "Angleichung der Alltagsrealität an die experimentell-psychologischen Realität" unter "technischen" und "emanzipativen" Interessen,1972,S.31.

Es wird demgegenüber festgehalten:
Die Handlungsmodi des Menschen lassen sich nicht restlos rationalisieren. (Vgl. Habermas 1972,S.322f) Das "umgangssprachliche Paradigma" (Moser) - die "pädagogische Erfahrung ist dem Neuen gegenüber 'Theorie'" (E.Weniger 1957) - wird zunächst einmal als eine Möglichkeit zur Lösung von Problemen anerkannt, d.h. erfahrungswissenschaftliche Forschung z.B. erhält den Status einer Ermöglichung von Praxis unter anderen.[1)]

Die Qualifikation im Beruf muß sowohl die Möglichkeit bieten, sich entsprechend den besonderen Anforderungen des Berufes zu qualifizieren, um Handlungsspielräume zu erkennen, zu nutzen und zu erweitern. Dabei ist pädagogische Praxis als bewußtes gesellschaftliches Handeln zu betrachten und über die Erfüllung aktueller beruflicher Forderungen hinaus, mitzureflektieren, wie Theorie Handeln beeinflußt und welche Ziele und Tendenzen man mit seinem Handeln unterstützt.[2)] Es muß neben der unmittelbar erfahrenen Realität, als Qualifikation für bestehende Berufsanforderungen, auch die Herstellung von theoriegeleiteter Praxis - exemplarisch - als Ausgangspunkt von Veränderungen ermöglicht werden, im Sinne von Qualifikation durch erfahrene Veränderung von Praxis.

---

1) Vgl. dazu die doppelte "Grenzüberschreitung" einer "konstruktiven Didaktik" von G.G. Hiller 1973
   a. Die Grenzüberschreitung des Vertrauten und Selbstverständlichen durch Kontrastierung derselben Wirklichkeit durch die Sprache oder Methode einer wissenschaftlichen Disziplin
   b. Die Grenzüberschreitung des Fremden und Unverständlichen vermittels einer der Umgangssprache inhärenten Vernunft und fortführend durch die Systematik einzelwissenschaftlichen Denkens (ebd. S.22).

2) Siehe Holzkamp 1972,S.31 und Becker/Jungblut/Voegelin 1972

3.2 Aufgaben und Gliederung der Zweiten Phase

Bei der folgenden Analyse der Aufgaben geht es nicht vordringlich um eine Konkretisierung einer rollenanalytisch orientierten Beschreibung von Einzelaspekten der Aufgaben von Lehrern[1)], von "Dimensionen erzieherischen Verhaltens" (Döring 1971 ,S.132ff), "pädagogisch-didaktischen Funktionen" (Döring 1974,S.205) oder der allgemeinen "Struktur der Berufsarbeit" (in: Schuh 1962,S.60ff), sondern um die Beschreibung spezifischer Strukturen individueller Arbeit der Junglehrer, wobei diese Beschreibung orientiert ist an den Kriterien des Umfangs, der Vielfalt, der Vorgegebenheit bzw. Wählbarkeit und Veränderbarkeit von Tätigkeiten (siehe: Fenger 1974,S.46).

Die Struktur der Tätigkeiten in der Zweiten Phase war und ist noch allgemein gekennzeichnet durch den Schuldienst auf der einen Seite und intermittierende Maßnahmen der Fortbildung andererseits. Als vermittelnde Institutionen wurde die Ausbildungsschule und die "tutoriale Grundhaltung" (F. Roth) des Kollegiums, besonders der Mentoren, angesehen.

---

1) Siehe dazu: Deutscher Bildungsrat 1970,S.217ff und in bewußter Modifikation: Konferenz der Pädagogischen Hochschulen 1970

3.2.1 Zum Schuldienst

Die Aufgabenbestimmung wurde entscheidend durch die soziale Stellung der Junglehrer im Kollegium bestimmt, womit zugleich die vielfach disparaten Voraussetzungen angezeigt sind. Der Bedarf der Schulen und die Anforderungen des Berufs hatten Priorität vor Bedürfnissen der Junglehrer und Erfordernissen von Ausbildung.

Bei der Stundenplanaufstellung und Klassenverteilung wurde zwar davon ausgegangen, daß der Schulleiter mit "echter Sorge" prüft, "für welche Klasse der junge Lehrer wohl am besten geeignet erscheint" (Dohmhoff u.a. 1968,S.247), in der Wirklichkeit aber war es wahrscheinlicher, daß "jeder Lehrer z.A. bei seinem Eintritt in den Schuldienst mit der Führung einer Klasse betraut (wurde), die ihm völlig unbekannt" war[1] und auch bei der Aufstellung des Stundenplans mußte davon ausgegangen werden, daß den Optionen des Junglehrers für bestimmte Fächer oder Fächerkombinationen in bestimmten Klassen, da er die dafür notwendigen "feinen" Techniken noch nicht beherrschte, die Optionen der "alten" Kollegen übermächtig entgegenstand.[2] Bei der Stundenplanerstellung

---

[1] Markuszewski, in: Klüver/Ziegenspeck 1969,S.81

[2] Ungehört blieben hier vielfach Apelle der Schulaufsicht, Schulleiter und Kollegien sollten "den jungen Lehrer in ihre Gemeinschaft aufnehmen, ihn gleichsam an die Hand nehmen, in die Schulwirklichkeit einführen und die ersten Sorgen ausräumen". "Leider", so wird kritisch festgestellt, sei "von einer solchen Haltung sehr oft wenig zu spüren". Dohmhoff u.a. 1968,S.246
Siehe zu ähnlichen Feststellungen: Reichardt o.J.,S.28; Behrendt o.J.,S.15; Lange-Garritsen 1972,S.26 und Hanisch 1974,S.113
"Die Uniformität, in der den Lehrern ihre Aufgaben zugeteilt werden, wird dabei oft durch das Prinzip der Seniorität durchbrochen: auf der informellen Ebene hat der ältere Kollege Privilegien bzw. der jüngere zusätzliche Aufgaben, deren Zuteilung nach Alter, nicht aber nach Befähigung erfolgt." Wellendorf 1969(b),S.102

bestanden hinsichtlich der Wählbarkeit bzw. Kombinationsmöglichkeit von Fächern und Klassen für Junglehrer keine Vergünstigungen im Sinne fortbildungsbezogener Intentionen. Vielmehr waren Junglehrer vom ersten Tag an dem Interessenkonflikt innerhalb eines Kollegiums ausgesetzt, was sich, außer in Reformbereichen (z.B. Differenzierung), restriktiv auf Handlungsmöglichkeiten auswirkte.

Allerdings kann hier auch ein gegenläufiges, von der Erinnerung an die eigene Ausbildungszeit genährtes Motiv festgestellt werden, das ein allgemeines Entgegenkommen des Kollegiums den Junglehrern gegenüber begründete und sich z.B. hinsichtlich der von der Schule beeinflußbaren Prüfungsbedingungen auswirkte, insofern Prüfungen der Junglehrer u.a. als eine Form der Selbstdarstellung der Schule empfunden wurden.[1)]

Weiterhin konnte z.B. bei der Untersuchung zum Stand der Differenzierungsmaßnahmen in Hauptschulen in NW festgestellt werden, daß bei der Verteilung der Leistungsgruppen Junglehrer bevorzugt wurden und vor allem in den leistungsstärkeren A-Gruppen unterrichteten. 16 Prozent der befragten Lehrer stimmten dem statement zu: "Junglehrer und Referendare unterrichteten wegen ihrer Prüfung A-Gruppen."[2)]

---

1) N. Luhmann spricht hier von der "Schauseite der Organisation" und bezeichnet damit zugleich ein Merkmal "formaler Organisationen". Luhmann 1972,S.112

2) Der Schulaufsicht wurden also die leistungsfähigeren Schüler "vorgeführt", während die Unterrichtspraxis in den C-Gruppen dadurch weniger bekannt wurde. Leistungsdifferenzierung an Hauptschulen in NW, Teil II, Untersuchung zum Stand der Differenzierungsmaßnahmen an den Hauptschulen in NW, vorgelegt von der Forschungsgruppe Hauptschule an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, MS, Münster 1971,S.64f
Dieser Forschungsbericht wurde aus nicht genannten Gründen vom Kultusministerium NW bisher leider nicht veröffentlicht. Siehe dazu Teilveröffentlichungen in: Hurrelmann, Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation, Weinheim 1971 und Hurrelmann (u. Mitarbeiter): Auswirkungen der Leistungsdifferenzierung auf die Leistungs- und Sozialentwicklung der Schüler. In: Zur Situation der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Schriftenreihe des Kultusministers Nordrhein-Westfalen, Bd. 31a,S.67-112

Wie sehr diese Entscheidungen von dem gesamten Kollegium einer Schule mitgetragen bzw. wie diese Unterstützung der Junglehrer erst ermöglicht werden konnte, geht daraus hervor, daß Fachleiter, Schulleiter und Mentoren häufiger in C-Gruppen unterrichteten. In dem zitierten Forschungsbericht konnten diese Ergebnisse nicht auf ein besonderes fachliches Interesse dieser Lehrergruppe zurückgeführt werden, sondern es wurde ein gewisses Verantwortungsgefühl den Schülern gegenüber als entscheidendes Motiv begründet angenommen.[1)]

In einer empirischen Untersuchung wurde im Jahr 1972 für den Bereich der Hauptschulen in NW festgestellt, daß im Durchschnitt die Lehrer 4,8 Fächer und die Lehrerinnen 4,7 Fächer unterrichteten.[2)] Die Anzahl der jeweils unterrichteten Fächer war dabei signifikant von der Funktion als

---

1) In diesen Entscheidungen spiegeln sich zugleich Zumutungen des sozialen Systems wider. Die "Übernahme" von Aufgaben, für die es noch keine vorgeleisteten Informationen gibt, bedeutet eine Verstärkung der Verantwortung besonders auch dadurch, daß das Risiko anderen abgenommen worden ist.
Siehe zur "Verantwortung und Verantwortlichkeit" Luhmann 1972,S.171ff

2) Kraft 1974,S.66
Im Hinblick auf die Auswirkungen der Ausbildung zu Fachlehrern (1 Wahlfach, 2 Fächer des Stufenschwerpunktes) stellt Kraft fest: "Aber von einer Spezialisierung kann dennoch kaum die Rede sein, wenn auch nur noch ein knappes Drittel der Lehrer angibt, mehr als sechs Fächer zu unterrichten", so bliebe auch festzustellen, "daß noch immer mehr als die Hälfte der Befragten - nämlich 56,8 Prozent - fünf und mehr Fächer zu unterrichten hat." (ebd. S.67)

Nach H.A. Müller unterrichteten 21% (von 270 befragten Junglehrern) immer nur in einer Klasse (1960,S.353), 10% der Befragten unterrichteten in 6 und mehr Klassen.
Vgl. auch Staebe 1964,S.30f

Eine Befragung von 1500 Junglehrern in Hessen, initiiert von der Gewerkschaft und Wissenschaft, zeigte, daß 31% der befragten Junglehrer nicht in ihrem Wahlfach und 40% ihr Wahlfach nur in der eigenen Klasse unterrichteten.
Staebe 1964,S.32

Klassenlehrer abhängig. (siehe: Kraft 1974,S.68) Dabei zeigte sich, "daß die Lehrkräfte, die als Lehramtsanwärter den Vorbereitungsdienst durchlaufen haben, gar nicht, diejenigen, die Junglehrer waren, wenig, und die, die ihre Ausbildung an der Akademie erhalten haben, zu fast einem Drittel Fachlehrer sind." (ebd.) Wir können davon ausgehen, daß fast jeder Junglehrer Klassenlehrer ist bzw. entsprechende Funktionen übernehmen muß und auch allgemein für diejenigen Lehrer annehmen, die den VD durchlaufen haben, daß der Einsatz als Klassenlehrer wahrscheinlicher ist als der ausschließliche Einsatz als Fachlehrer.

Das unterrichtsorganisatorische Prinzip der Jahrgangsklasse und das Klassenlehrersystem in der Grundschule, das auch z.Zt. noch in der Hauptschule meistens nur durch äußere Differenzierung in einigen Fächern unterbrochen wird, erzeugen vor allem einen durch den einzelnen Lehrer verantworteten Aufgabenbereich. Junglehrer sind darum relativ unabhängig von inhaltlichen Absprachen, verabredeten Arbeitsschritten und, außer bei den halbjährlichen Zeugnisterminen, von unterrichtsorganisatorisch bedingten Terminen.

Als typische Probleme, denen Junglehrer in der Grundschule begegnen, nennen H. v. Prittwitz/Gaffron (1969,S.36):

- Die Vielschichtigkeit der Aufgaben als Klassenlehrer
- Probleme die mit der Erlebnisdimension und der Erfahrungsebene der Schüler im Hinblick auf die planende Auswahl von Lern-Situationen zusammenhängen.[1)]

[1)] "Denn der motivierende wie legitimierende Anspruch an ein Curriculum ist ja dann erst eingelöst, wenn Kinder, Eltern und auch Erzieher in den thematisierten Problemen ihre eigene Situation wiedererkennen." Zimmer 1973,S.71

Während das disziplinorientierte Curriculum "über die legitimierende Globalentscheidung für Wissenschaft (als Ziel und Inhalt des Curriculum) sehr schnell zur 'Sache' und zu den Problemen der Passung zwischen Sache und sachstrukturellem Entwicklungsstand übergeht, ist innerhalb situationstheoretischer Verfahren zunächst gar nicht so klar, was als Situation und was innerhalb einer Situation als relevant thematisiert werden soll." (ebd.)

- In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, daß hiermit grundsätzlich das Problem eines disziplinorientierten Studiums, der dort akkumulierten disziplinspezifischen Verfahren, Methoden und Wissensbestände, in ihrem integralen Sinnzusammenhang angesprochen ist.
- Prittwitz/Gaffron nennen weiterhin den durch die zunehmende Selektionsfunktion der Grundschule verstärkten "Anspruch an Handlungsauskunft" der Lehrer den Eltern gegenüber und den für diese Stufe spezifischen Begründungszwang von Entscheidungen.[1)]

[1)] Vgl. hierzu weiter: H. Thomas/F.Thomas 1971 und K.H. Beckmann 1975

Durch die Übernahme der Verantwortung eines Klassenlehrers erfolgt eine gewisse zeitliche Festlegung der Aufgaben, die inhaltlich an das Konzept der "Klassenführung" gebunden sind.[1)] Damit sind zugleich bestimmte Erwartungen verknüpft, die sich etwa auf die "Disziplin" einer Klasse beziehen. Vermittelt über die Fachleiter in der Klasse eines Junglehrers wurden damit Handlungsspielräume über das Transparentwerden "pädagogischer" Fähigkeiten und Zumutungen normativ begrenzbar.

---

1) Siehe dazu u.a. Gschwendner 1972,S.41
Allerdings ist auffällig, daß es sehr schwer fällt, dieses "Ganze" einer Klassenführung, über das auch Übereinkunft mit den "Partner-Kollegen" und den Eltern erzielt werden soll (Gleichsinnigkeits-Postulat), über den Hinweis auf vermehrte Unterrichtsstunden eines Lehrers in einer Klasse hinaus, zu präzisieren. (vgl. dafür u.a. Roth 1964,S.13) Dieses ist besonders deshalb fatal, weil in der Funktion des Klassenlehrers der entscheidende Referenzrahmen zur Strukturierung der Junglehrer-Arbeitsgemeinschaften in der Form der Klassenlehrerseminare und späteren Hauptseminare gesehen wurde. Außerdem steht zu befürchten, daß eine so determinierte Funktionalität "grundwissenschaftlicher" Studien, die Interdependenz aller Studienanteile im Hinblick auf die Lösung praktischer Probleme verhindert.
So sah G. Geißler vor allem in der Klassenführung der Junglehrer den wesentlichen Unterschied dieser Ausbildung gegenüber der Ausbildung am Studienseminar.
"Der Junglehrer sollte sofort eine eigene Klasse bekommen... Er muß aber vom ersten Tag erfahren, daß sein Beruf mehr von ihm fordert als Unterrichten, und es ist der große Vorzug des Klassenlehrersystems der Volksschule, daß es Kinder und Lehrer stärker aneinander bindet und die erzieherische Verantwortung des Lehrers herausfordert. Der junge Lehrer erlebt die eigene Klasse als <u>seine</u> (im Orig. kursiv) Kinder;..."
Von den Aufgaben der Klassenführung wird dann auch die Unterrichtsverpflichtung (14-16 Wochenstunden) abgeleitet und das "Klassenlehrerseminar" als bestimmende Organisationsform der Ausbildung begründet. (zit. in: Z.f.Päd, 5, 1969,S.290-301, hier S.296f)

Nach einer Untersuchung von Einstellungen Jugendlicher (14 bis 20 Jahre) zu ihren Lehrern kommt H. Lüdtke zu dem Schluß, daß "spezifische fachlich-intellektuelle Qualitäten von Lehrern ... in einem erstaunlich geringen Maß wahrgenommen (werden)". (1973,S.48)
Das soziale Stereotyp des Lehrers bei Jugendlichen "ist am homogensten hinsichtlich allgemeiner Persönlichkeits- und Verhaltensdispositionen". (ebd. S.47) Die Einstellung zum Klassenlehrer sei vergleichbar der Einstellung gegenüber "Vater" und "Chef", "für die ebenfalls gilt, daß sie vorwiegend Bezugspersonen der Autorität, Überlegenheit, Stabilität und Reife, am wenigsten aber des Vertrauens und der affektiven Nähe darstellen". (ebd. S.45)

Eine Partikularisierung der Arbeitsprozesse - ausgehend von Anforderungen der Unterrichtstechnologie, neuen Formen der Unterrichtsorganisation und einer curricularen Unterrichtsplanung - ist gegenwärtig erst in Gesamtschulen in Ansätzen aufweisbar. Für Junglehrer ist dagegen vielmehr die Autonomie am Arbeitsplatz unbestritten und wird auch durch die Mentoren nicht beeinträchtigt. Der Grad der Organisiertheit seiner Arbeit ist insgesamt als sehr gering anzusehen; in den seltensten Fällen ist er in der Abfolge von Arbeitsvollzügen von externen Bedingungen abhängig. In den Arbeitsgemeinschaften wie auch in der Schule ist die individuelle und die Autarkie im Arbeitsbereich unterstützende Tätigkeit vorherrschend.

Auch die Organisation von Lernprozessen ist überwiegend den Schulen und hier vor allem dem einzelnen Lehrer anvertraut. Welche Mittel Lehrer hierbei verwenden dürfen,ist einmal begrenzt durch die Knappheit finanzieller Ressourcen und zum anderen durch die von der staatlichen Schulaufsicht abhängigen Genehmigungspflicht.[1)] Diese Grenze "mitten durch das Curriculum" verläuft auf einer Ebene der Elaboration, die besonders durch Schulbücher - neben Unterrichtsfilmen, Dia-Reihen, Schulfunksendungen - dokumentiert wird.

[1)] Vgl. zur "Zulassung von Schulbüchern als curricularer Entscheidungsprozeß", Flechsig/Haller 1973,S.55
Naumann: Medien-Märkte und Curriculumrevision in der BRD - Eine bildungsökonomische Studie zu den Entstehungsbedingungen und Verbreitungsmechanismen von Lernmitteln. Unterrichtstechnologien, Berlin 1974 (hrsg. vom Max Planck Institut für Bildungsforschung)

Das staatlich organisierte Genehmigungsverfahren erbringt eine Auswahl von Schulbüchern, so daß noch ein gewisser "Überhang" an Entscheidungen bleibt. Für die Einführung eines zugelassenen Schulbuches ist in NW die einzelne Schule zuständig.[1)] Vorher war es geübte Praxis, Gremien auf Schulbezirksebene einzurichten (sog. Schulbuchausschüsse), die über die Einführung entschieden oder zumindest Empfehlungen für eine Einführung aussprachen.

[1)] Mit dem zum 1.1.1974 in Nordrhein-Westfalen in Kraft getretenen Lernmittelfreiheitsgesetz sind in Verwaltungsvorschriften folgende Bestimmungen festgelegt:

- Grundlage für die Einführung eines Lernmittels an einer Schule ist das Verzeichnis mit den vom Kultusminister genehmigten Schulbüchern (Veröffentlichungen im GA Bl NW)
- Über die Einführung eines der genehmigten Lernmittel entscheidet die Gesamtkonferenz nach Anhörung der Fachkonferenzen
- Ausgenommen von diesen Bestimmungen sind die von einzelnen Lehrern oder Lehrerteams im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung für den Unterricht an der eigenen Schule entwickelten Lernmittel.

Siehe: Lernmittelfreiheitsgesetz, KM NW, vom 18.12.1973, SGV, NW S. 567
und Runderlaß KM NW vom 15.2.1974, GA Bl 1974,S. 96
und Runderlaß KM NW vom 8.1.1974, GA Bl 1974,S. 59
und Runderlaß KM NW vom 5.5.1975, GA Bl, Beilage Juni 1975

Für Schulkonferenzen wie für Schulbuchausschüsse stellt sich die Frage, "in welcher Weise diese Gremien bzw. Personen ihre Entscheidungskompetenzen wahrnehmen, d.h., ob und wieweit sie das vorhandene Angebot systematisch analysieren, Kriterien für die Auswahl entwickeln und die Entscheidung nach einem Verfahren treffen, das eine gewisse Transparenz hat". (Flechsig/Haller 1973,S.59)[1)]

Damit ist einmal ein Kompetenzanspruch an die Junglehrer formuliert, der über die Planung einzelner Unterrichtsstunden hinausgeht und zugleich - mit dem Hinweis auf den Entscheidungskontext - auf die Bedingungen der sozialen Organisation Schule verweist, die curriculare Planungen beeinflussen. Zur Frage der Logistik auf der Ebene der Unterrichtsplanung[2)], also der Entscheidung und Organisation von Zeit, Raum, Einsatz von Personen, Material, Einrichtungen und Ausstattungen, fehlen Angaben in der Literatur, wohl vor allem deshalb, weil diese Entscheidungen bisher außerhalb sozialer Kommunikationszusammenhänge erfolgten und höchstens in dokumentierten Unterrichtsplanungen - etwa bei Unterrichtsbesuchen oder Lehrproben - dargestellt werden.

---

1) So bemerkt H. Rumpf etwa, daß die "vielfältigen Bemühungen die Struktur und die Eigenart des tatsächlichen (im Orig. kursiv) in den Schulen angeboten und zum Lernen vorgestellten Wissens, wie es in Schulbüchern leicht zugänglich vorliegt, kaum irgendeiner Aufmerksamkeit gewürdigt haben". Rumpf 1971(b),S.141
Entsprechend der von K. Aregger (1973,S.67) geforderten Didaktik eines Faches "Curriculumtheorie" ist hinzuweisen auf die von H. Heckhausen u.a. (1970,S.33ff) getroffene Unterscheidung des curricularen Entscheidungsprozesses - hinsichtlich eines Ausbildungsprogramms - in die bildungspolitischen Entscheidungen, die schulische Entscheidungsebene und die unterrichtliche Entscheidungshilfe.

2) Siehe zum übergreifenden Bereich der "Erziehungslogistik", G. Kleinschmidt 1969, siehe auch Flechsig/Haller 1973,S.63
Mit der Frage, durch welche Arten von Einrichtungs- und Ausstattungsprogrammen eine die Lehrertätigkeit unterstützende und steigernde Lernsituation oder Lernumwelt erzeugt werden kann, befaßt sich z.Zt. ein Projekt der Arbeitsgruppe für Schulentwicklungsplanung (Dortmund, Rheinlanddamm 199) unter der Leitung von Prof.Dr.H.G.Rolff.

Auf der anderen Seite verweisen diese Kompetenzansprüche auf die Notwendigkeit einer Spezialisierung für bestimmte didaktische Funktionen, der bereits in der Ausbildung entsprochen werden müßte.[1)]

Die Junglehrer waren über regelmäßig anzufertigende Unterrichtsentwürfe hinaus angehalten, alle kustodialen Aufgaben[2)]

---

1) Siehe zu dieser Forderung: Flechsig 1971, bes.S.252f
Die Forderung nach Spezialisierung wird vor allem unter dem Anspruch der "Professionalisierung" der Lehrer erhoben. In einer von Lehrern durchgeführten Tätigkeitszuordnung auf "Einzellehrer", "Lehrerteam", "Schulassistent", "Spezialist" nannten befragte Lehrer vor allem: Durchführung und Auswertung von Tests, Beobachtung verhaltensauffälliger Schüler, Vorbereitung von Schülergutachten, individuelle Beratung der Schüler, Aufgaben von Ausbildungslehrern/Mentoren. Vgl. Susteck 1975,S.80f
Eine Spezialisierung aufgrund notwendiger Differenzierungsmaßnahmen konnte in der Praxis der Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen nicht festgestellt werden.
Siehe: G. Bergmann/ U. Möntemann: Untersuchung zum Stand der Differenzierungsmaßnahmen an den Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen - eine Lehrerbefragung. In: Zur Situation der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Schriftenreihe des Kultusministers, Bd. 31a Ratingen 1972,S.61

2) Unter kustodialen Aufgaben werden die mit Schulaufsicht, der Bewahrung und Behütung, dem Schutz der Kinder vor Gefahren und der Einhaltung einschlägiger Anordnungen und Regelungen verstanden.
Damit sind im einzelnen die auf die innere Verwaltung der Schule bezogenen Tätigkeiten gemeint: Schülerverzeichnis, Schülerversäumnisliste, Klassenbuch, Zensuren- und Versetzungsliste, Abwicklung der Lernmittelfreiheit, Liste für ausgeliehene Bücher, siehe: Kraft 1974,S.81f

Die Studie von Knight Wegenstein (1973) nennt unter dem Abschnitt "Rationalisierung von Verwaltungsarbeit" als administrative Tätigkeiten, "die an eine nichtpädagogische Hilfskraft abgegeben werden könnten u.a.: Geld einsammeln, Verwalten von Sammlungen, techn. Unterricht vorbereiten, Verwaltungsarbeit, Vervielfältigungen, Beschaffungsaufgaben. (ebd. S.48f) Davon werden die pädagogischen Aufgaben unterschieden, die auf Veränderung der Schüler hinsichtlich Verhalten, Kenntnissen und Fertigkeiten abzielen.
Siehe dazu Fürstenau 1969(b),S.50

mit besonderer Sorgfalt durchzuführen. Sie sollten hierin von den Schulleitern angeleitet und kontrolliert werden.[1] Der Beamtenstatus des Lehrers dagegen gewährt eine "Indifferenzzone" des Verhaltens, die sich aktualisiert als Bereitschaft, Weisungen zu akzeptieren, abzulehnen oder zu unterlaufen. Für Kontakte der Junglehrer vor allem mit Schulleitern und Leitern der Arbeitsgemeinschaften ist allerdings zu vermuten, daß dieses Schwellenproblem als ein Hervorheben der rechtlichen Bindungen betont wurde, etwa bei der Listenführung, der Aufsichtspflicht, der Disziplin, aber auch hinsichtlich der Beurteilung von Schülern[2] und der Einhaltung inhaltlicher Vorgaben bei der Unterrichtsplanung.

---

1) Voraussetzung für die Zulassung der Junglehrer zur Prüfung war u.a. in NW die "einwandfreie charakterliche Haltung und dienstliche Führung". Wilmsen 1964,S.53
Während der "unterrichtlichen Prüfung" mußten in Nordrhein-Westfalen auch die vom Junglehrer vorgelegten Unterlagen überprüft werden (u.a. also die Versäumnisliste, der Stoffverteilungsplan, Schülerhefte, die Lehrberichte, Zeugnislisten). Siehe Dohmhoff u.a. 1968,S.262

J. Henningsen gibt, da er die Frage nach dem "Vorgesetzten" weniger als ein juristisches Problem als ein "psychologisches und politisches" ansieht, Junglehrern folgenden Ratschlag: "Ihr Schulrat ist weit weg, Ihr Schulleiter dafür um so näher. Daß sie möglicherweise irgendwo gelesen oder gehört haben, er sei nicht im juristischen Sinn 'Vorgesetzter ..., ist im Alltag nahezu bedeutungslos - es gibt hundert Dinge, in denen er ihnen gegenüber 'weisungsberechtigt ist' ist: dazu gehört vornehmlich alles das, was mit Schul'zucht' und Schul'ordnung', Konferenzen, dienstlichen Beurteilungen zusammenhängt." Henningsen 1967, S.29

2) Zur "Rechtsrelevanz bestimmter herausragender Wende- und Endpunkte des Erziehungsvorgangs wie Versetzungs- und Prüfungsentscheidungen" siehe: Stock 1971,S.205ff

Die Schulleiter wie auch die Vertreter der unteren Schulaufsicht sind aber nicht eigens verwaltungsmäßig vorgebildet. Trotz dieser fehlenden Vorbereitung auf die Beamtenfunktion hat diese Personengruppe aber allgemein einen erheblichen Einfluß auf die Autoritätsbeziehung Erwachsener in der schulischen Organisation. Fürstenau erkennt die "Besonderheit der Autoritätsbeziehung des Lehrers" darin, daß der Lehrer "auf den Verwaltungs- und d.h. wesentlich: Kompetenzaspekt seiner Berufsrolle, keine nennenswerte Vorbereitung genossen, geschweige denn ein Studium der rationalen Grundlagen der hierarchisch gegliederten Verwaltung absolviert hat. Verwaltungskenntnisse, Fähigkeit zur Anwendung von Verwaltungsvorschriften und Vertrautheit mit der Kompetenzstufung sind von ihm institutionell nicht gefordert."[1] Im Hinblick auf die Dispositionsfähigkeit der Lehrer ist hier eine Quelle zur Verstärkung "der Regression zu einem stark von unbewußten Notwendigkeiten diktierten Verhalten" zu erkennen. (Fürstenau 1969(a),S.14)

Das besondere Abhängigkeitsverhältnis der Junglehrer, gestützt durch ihre häufig fehlende Kenntnis der rechtlichen Seite des Berufs und veranlaßt durch die "Unschärfe der schulrechtlichen Generalklauseln" (Stock 1971,S.243), lassen darum weniger eine Orientierung des Verhaltens an der kodifizierten Rechtslage erwarten - im Sinne extrafunktionaler und insbesondere politisch-normativer Qualifikationen - als eine Orientierung an der subjektiven bzw. korporativen, an Einfluß gebundenen Interpretationen der rechtlichen Vorschriften. Dabei können spektakuläre Ausnahmefälle als Bezugspunkte für Rollenerwartungen die gesetzlich eingeräumte

---

[1] Fürstenau 1969(a),S.14f, vgl. auch Wellendorf 1969(b),S.107

P. Kraft stellt aufgrund einer Analyse von Vorlesungsverzeichnissen der Abteilungen der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe im Zeitraum Wintersemester 1968/69 bis zum Sommersemester 1973 fest: "Man muß sich als Student schon sehr hartnäckig anstellen, um derart unzulänglich angekündigte, zeitlich ungünstige Veranstaltungen in sein Studium aufzunehmen. Bis auf die Abteilung Bielefeld werden schulrechtliche Veranstaltungen zudem von Vorgesetzten abgehalten, die kaum die Interessenlage ihrer zukünftigen Untergebenen vertreten werden." Kraft 1974,S.98f

Eigenverantwortung und Verpflichtung zur schulinternen Konkretisierung erheblich beschränken. K. Hanisch beschreibt das am Beispiel von Einstellungsgesprächen, in denen die Befürchtung der Rektoren zum Ausdruck gekommen sei, "die Saat des Revoluzzertums könne nun in der eigenen, noch halbwegs friedlichen Schule aufgehen, wenn man diese Neuen anstellt, ohne sie genauestens auf ihre Gesinnung hin geprüft zu haben". (1974,S.77) Im Hinblick auf die selbstverantwortete Veränderbarkeit von Aufgaben ist darum bei jungen Lehrern eine Verminderung der Bereitschaft zur Übernahme von Risiken und zur Realisierung von Neuerungen zu vermuten.

N. Luhmann führt den desillusionierenden Schock beim Eintritt in die Organisation Schule darauf zurück, daß aufgrund der "Sonderlage von Erziehungsorganisationen" ihre Mitglieder nicht in der Lage seien, "aus repräsentativer eigener Erfahrung über das 'Organisationsmilieu'" zu unterrichten. (Luhmann 1969,S.404) Es sollten darum "Fähigkeiten zur Analyse organisationsbedingter sozialer Situationen und zum Abschätzen des eigenen Handlungspotentials in organisierten Zusammenhängen im Erziehungsprozeß mitausgebildet werden. Nur wer so ausgerüstet ist, kann das Einarbeiten in einem organisierten Beruf als frei vollzogenen Prozeß erleben. Auch er wird in schwierige Situationen geraten, aber er kann, wenn er Angst bekommt, aus seiner Angst wenigstens die richtigen Schlüsse ziehen."[1)]

[1)] N. Luhmann 1969,S.404
An anderer Stelle fordert N. Luhmann im Hinblick auf die "Meisterung der Situation", den "Sinn für mehrere Systemanforderungen zugleich" zu entwickeln. Dafür seien "differenzierende und vermittelnde Verhaltenstechniken vonnöten". Luhmann 1972,S.302

Empirisch wird das bezeichnete Ausbildungsdefizit im Hinblick auf das Kriterium der Berufszufriedenheit dadurch unterstützt, daß die Einführung in das Schulrecht in der Lehrerausbildung gegenüber anderen Ausbildungsbereichen von Lehrern "relativ gut" bewertet wurde (Susteck 1975,S.49ff), daß aber viele Lehrer (79% der Probanden; Susteck 1975,S.143) "das Empfinden haben, durch juristische Vorschriften zu einem ihnen nach ihrer Berufserfahrung manchmal unrichtig erscheinden Verhalten gezwungen zu sein". (ebd.)
Für eine mehr oder minder bewußt wahrgenommene "administrative Verformung der Erziehungsaufgabe" (Rumpf 1966,S.50) spricht die unterschiedliche Bewertung der Ausbildung hinsichtlich "Schulrechtsfragen" und "Verwaltungsarbeiten" in der Untersuchung von Susteck (1975).
Die Ausbildungsbewertung für den Bereich der Verwaltungsarbeiten fällt wesentlich schlechter aus als für den Bereich der Schulrechtsfragen. Man kann hier annehmen, daß zwar über die formale Rechtslage in der Ausbildung informiert wird - die "rechtliche Organisation der Schule bleibt ... prinzipiell unverändert"[1] - und diese Information i.d.R. zufriedenstellend bewertet wird, daß aber die tatsächlich im Beruf auftretenden vielfältigen Verwaltungsaufgaben nicht als Kompetenzaspekte der Berufsrolle in der Ausbildung realisiert werden. In diesen Verwaltungsaufgaben aktualisiert sich aber die soziale Organisation Schule[2], die in besonderer Weise durch die Erwartungen der Junglehrer herausgefordert wird. Auf die Bedeutung dieses Aspektes - der "Metaorganisation von Lernprozessen" (H. Fend) - für die Organisation unterrichtlicher Lernprozesse, und zwar nicht als zu akzeptierende Rahmenbedingung, die das "Rahmenhandeln"

---

1) J. Richter kommt zu diesem Urteil aufgrund einer Analyse neuer Entwürfe von Schulverfassungsgesetzen. Richter 1973, S.29

2) "Soziale Organisation meint zunächst die wirksame bzw. für die Beteiligten verbindliche, das heißt handlungsanleitende und interaktionssteuernde Struktur des Sozialisationsprozesses." H.G. Rolff: Widerspiegelungen gesamtgesellschaftlich bedingter Widersprüche in der Schule, in: Rolff u.a. 1974,S.63

determiniert, sondern als akutes Problem erziehungswissenschaftlicher Diskussion, ist in der letzten Zeit wiederholt aufmerksam gemacht worden.[1)]

Als Tätigkeitsfeld, neben dem kustodialen, unterrichts- und fortbildungsbezogenen, muß das Feld der "schulbezogenen" Tätigkeiten genannt werden.[2)] Wir übernehmen zur Kennzeichnung dieser schulbezogenen Tätigkeiten die von Knight Wegenstein bezeichneten Einzeltätigkeiten:[3)]

"- Gesamtkonferenzen, einschließlich Dienstkonferenzen, Dienstversammlungen, Vertrauenslehrerversammlungen, Lehrer- und Elternbereitssitzungen
- Klassen-, Fach- und Stufenkonferenzen etc.
- Elternbesuche (Besuche von Eltern der Schüler in der Schule und Besuche des Lehrers bei den Eltern der Schüler)
- Zusammenarbeit mit Eltern, Ausbildern, Betrieben, Arbeitsamt, Sozialfürsorge etc., einschließlich der Elternklassenabende und Elternsprechstunden
- Schülerbeurteilungen, Tests (keine Leistungstests), einschließlich turnusmäßiger Zweijahresbeurteilung für Studienförderung, Gericht, Arbeitsamt und Gesundheitsamt sowie bei Schulwechsel zur Sonderschule oder weiterführenden Schule, Schultests

---

1) Vgl. K. Fingerle: Funktionen und Probleme der Schule, München 1973
H. Holstein: Die Schule als Institution, Ratingen u.a. 1972
H.U. Peter: Die Schule als soziale Organisation, Weinheim und Basel 1973
K.J. Tillmann: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld, Diss. Pädagogische Hochschule Dortmund, Juli 1974

2) Das Verhältnis der "Fachklassentätigkeiten" zu "schulbezogenen" Tätigkeiten für Klassenlehrer in Grundschulen und Hauptschulen wird in der Studie wie folgt angegeben:

	Fachklassentätigkeiten	schulbezogene Tätigk.
Grundschule	79,1%	20,9%
Hauptschule	78,7%	21,3%

Knight Wegenstein 1973,Bd.I,S.28

3) Knight Wegenstein 1973,Bd.II,S.5f

- Vorbereitung und Durchführung von Wandertagen, Museumsbesuchen, Betriebsbesichtigungen (ohne Übernachtung)
- Klassenfahrten und Schullandheimaufenthalte mit mindestens einer Übernachtung
- Wegzeiten, falls der Lehrer innerhalb seines Pflichtstundenmaßes an Schulen unterrichtet, die räumlich auseinanderliegen ...
- Vorbereitung und Durchführung von Schulveranstaltungen, insbesondere von Schulfesten, Sportfesten, lokalen Veranstaltungen mit Schulcharakter und Elternabenden (gesamte Schule)
- Aufsicht, insbesondere Beaufsichtigung der Schüler in den Pausen bzw. vor oder nach dem Unterricht
- Einschulung und Umschulung, insbesondere der Verwaltungsaufwand bei Einschulung von neuen Klassen und Umschulung von Schülern bei Schulwechsel
- Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Arbeitsgemeinschaften außerhalb des regulären Unterrichts, insbesondere von Schulchören, Schulorchestern, Schulmannschaften u.a.
- Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Betriebspraktika, ...
- Geldsammlungen für schulische (z.B. Milch- oder Fahrgeld) und karitative Zwecke."

3.2.2 Zur Fortbildung

Die Geschichte macht deutlich, daß alle Maßnahmen im Bereich der Fortbildung zwischen der ersten und zweiten Staatsprüfung vor allem von zwei institutionellen Referenzbereichen in je unterschiedlichen Ausprägungen determiniert wurden. Einmal ist hier auf die konkrete historische Situation des Schulwesens und den jeweiligen Einfluß der Schulaufsicht hinzuweisen und zum anderen auf das Ausbildungswesen in seinem jeweiligen gesellschaftlich-politischen Zusammenhang und seinen je spezifischen Qualifikationsprozessen.

Die unterschiedliche Bedingtheit der Entscheidungen in der Junglehrer-Fortbildung von diesen schon in sich inkongruenten Bezugsfeldern wird an folgenden Präferenzen und Motiven exemplarisch deutlich. Als Ziele der Fortbildungsmaßnahmen für Junglehrer wurden etwa bezeichnet:

- Vorbereitung auf die Zweite Prüfung
- Ergänzung der Ausbildung unter dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit, der Allgemeinbildung oder der berufswissenschaftlichen Spezialisierung
- Motivierung zur Weiterbildung und die Erhaltung einer wissenschaftlichen Besinnung
- Anregungsfunktion und das autodidaktische Konzept
- Erfahrungsaustausch und die Reflexion der beruflichen Tätigkeit unter Betonung des korporativen, sozialintegrativen Moments (Forum für Aussprache und Begegnung)
- Förderung des unterrichtspraktischen Könnes
- Pflege des Berufsethos (des "Berufsernstes", der "Berufsliebe"; vgl. Sacher 1974,S.101); der "Berufseinsicht", der "Berufsfreudigkeit"; (ebd.S.171), der "Berufsgesinnung"; Beckmann 1968(a),S.108); der "pädagogischen Haltung" (ebd. 113), der Einsozialisierung "pädagogischer Individualitäten", Behrendt o.J.,S.14)
- Einführung in die Verantwortlichkeit eines Amtes
- Hinführung zur "vollverantwortlichen" Berufstätigkeit

Entsprechend diesen Zielsetzungen erfolgten unterschiedliche Aufgabenbestimmungen, inhaltliche Vorgaben und Organisationsformen, die wiederum einen je spezifischen Handlungsspielraum für Junglehrer determinierten.

Grundlegendes Problem der Vorgegebenheit bzw. Wählbarkeit von Aufgaben war dabei die doppelte Beanspruchung durch die vollverantwortliche Klassenführung und die verpflichtenden Fortbildungsveranstaltungen. Während der Schuldienst weitgehend durch das Moment der Wählbarkeit im Rahmen der Berufsrolle gekennzeichnet war und in dieser Komplexität der Entscheidungsmöglichkeiten bei aufgegebenem Entscheidungszwang das eigentliche Problem der Berufseinführung empfunden wurde, waren die Fortbildungsveranstaltungen weitgehend vorherbestimmt durch Inhalte, Situationen, Aussagen und Kommunikation. Gerade in dieser Gleichzeitigkeit von allgemein gleichberechtigter Chance zur Ausnutzung von Handlungsspielraum in der Arbeitsausführung und der punktuellen Kontrolle bzw. der Gegenwärtigkeit und Antizipation kontrollierender Maßnahmen und der Geschlossenheit der Programme in den Arbeitsgemeinschaften, ist ein Charakteristikum der Junglehrerzeit zu erkennen.

Soweit man im Bereich der Pflichtfortbildung von organisierten Lehr- und Lernprozessen reden konnte, bezogen sich diese vor allem auf den planerischen Begriff von Unterricht. In dieser Aufgabe, die noch am ehesten einer Kontrolle zugänglich war, erfolgte auch die weitestgehende Festlegung.
So war den Junglehrern etwa verpflichtend aufgegeben:

- "den Lehrplan für das Schuljahr aufzustellen,
  den Wochenplan nach der Stundentafel anzufertigen,
  in knapper, übersichtlicher Form den methodischen
  Aufriß der täglichen Unterrichtsstunden zu fixieren,"
  (Unterstreichung d. Verf.)

- "monatlich ein ausführliches Unterrichtsbeispiel zu fertigen" (Unterstreichung im Orig.) und "gewissenhaft und regelmäßig" Nachbesinnungen durchzuführen.[1)]
- einen "Tätigkeitsbericht" zu erstellen, in dem über die "bisherige Amtstätigkeit, über Erfahrungen in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit und über die Weiterbildung" berichtet werden sollte (Verordnung des KM NW vom 1.7.1947, in: Schmack 1963,S.9)
- Lektionen vor der Arbeitsgemeinschaft zu halten, die als sogenannte "Schultage" mehrere Unterrichtsstunden umfaßten und mit Aussprachen und Stellungnahmen der anwesenden Junglehrer und Arbeitsgemeinschaftsleiter abschlossen.

Über diese Einzeltätigkeiten urteilt W. Staebe, daß sie häufig nur die "Hypertrophie der Schriftlichkeit" verstärkten. (Staebe 1964,S.33)
Neben den "Arbeitsgemeinschaften" ist die interne Differenzierung vor allem noch in den Schulen aufzuzeigen. Während die Bezeichnung Arbeits-Gemeinschaft auf eine zweifache Referenz hinweist, wurden die Funktionen des Mentorensystems vor allem über nicht leistungsorientierte Medien wie Kollegialität und Verantwortung bestimmt.

---

1) Alle Zitate in: Dohmhof u.a. 1968,S.225f

Diese direkt unterrichtsbezogenen Tätigkeiten sind im Kontext anderer "Fachklassentätigkeiten" (Knight Wegenstein) zu sehen, zu denen noch folgende Einzeltätigkeiten zählen: Die Unterrichtsstunde selbst, Korrekturen, Notenfindung, Prüfungen, Beschaffung von Arbeitsmaterial, technische Vorbereitung des Unterrichts.

- Erst diese Dimensionen der unterrichtsbezogenen Tätigkeiten lassen das Spektrum deutlich werden, innerhalb dessen mit Hilfe erfahrungswissenschaftlicher Methoden eine "Vergewisserung, Kontrolle, Kritik und Steuerung dieser Wirklichkeit" (H. Roth 1963,S.116) erwartet werden muß. K.H. Beckmann weist darauf hin, daß allerdings die Aufgaben des Lehrers weiter sind als der "Kontrollbereich erziehungswissenschaftlicher Methodik" (Roth), daß andererseits der Bereich der "freien Entscheidung aus pädagogischer Verantwortung" (Beckmann) kleiner sei als bisher angenommen wurde. (Beckmann, in: Chiout/Quehl 1964,S.73f)

Die Hinweise auf die in den Arbeitsgemeinschaften zu leistenden Aufgaben lassen dagegen die Dominanz der unterrichtsbezogenen Planungen und allgemein eine ohne direkte Referenz an die Berufstätigkeiten erfolgende Themenwahl erkennen.

Im Sinne der Kompensation kam dem Mentorensystem vor allem die Funktion der Interpretation des konkreten sozialen Systems Schule zu. Außerdem sollten die unmittelbaren Bedürfnisse in beruflichen Tätigkeiten durch Interaktion und Konsultation ausgetauscht, ergänzt und damit befriedigt werden. Im Hinblick auf die erwartete Unterstützung durch Mentoren muß allerdings davon ausgegangen werden, daß "die Zahl der Lehrer, die geeignet sind, die Aufgaben eines Mentors zu übernehmen", klein war und die beratenden Anweisungen sich darum in den meisten Fällen in "unfruchtbarer Kritik" erschöpfte.[1)]

Hinsichtlich des Gesamtbereichs der beruflichen Tätigkeiten konnten Junglehrer dabei allenfalls für die unterrichtsbezogenen Planungstätigkeiten Hilfen erwarten. Der Umfang der Berufsaufgaben war allerdings für Junglehrer nicht reduziert. Die vielfach geäußerte Forderung, eine Verringerung der

---

1) Zitate in: Dohmhof u.a. (als Vertreter der Schulaufsicht) 1968,S.248

Pflichtstundenzahl allein würde die Bedingungen wesentlich verändern, muß angesichts der aufgezeigten Einzeltätigkeiten als illusorisch erscheinen.[1)]
Es wird vielmehr die Divergenz der zu leistenden gegenüber den durch Fortbildungsmaßnahmen unterstützten Tätigkeiten deutlich. In der gekennzeichneten Aufgabenfülle muß darum ebenso ein entscheidendes Moment zur Beschränkung von Handlungsspielräumen gesehen werden wie in der Divergenz der Anforderungen zwischen dem Ausbildungssystem und dem Beschäftigungssystem.

Das Urteil K.H. Beckmanns für die Zeit der 20-er Jahre unseres Jahrhunderts, daß "Inhalte und Formen einer Ausbildung nach dem Studium" nicht überzeugend entwickelt wurden (1968(a) S.151) unterstützt uns in der Auffassung, daß diese Zweite Phase gleichsam als Abladeplatz ungelöster Probleme - von Restproblemen - fungiert und hierin ein wesentliches strukturbildendes Motiv der Lehrerbildung insgesamt erkannt werden muß. Als solche ungelösten Probleme bezeichnet K.H. Beckmann die Frage nach der für Lehrer notwendigen Theorie, die Frage also nach Umfang und nach den "Aspekten" der Wissenschaften.

---

1) Die grundlegende Revisionsbedürftigkeit wird dagegen beispielhaft in folgender Stellungnahme eines Junglehrers deutlich: Die Junglehrer wurden "Problemen des Unterrichts, der Disziplin, der Organisation und der Verwaltung gegenübergestellt, denen sie noch nicht ganz gewachsen sein können. Hinzu kommen die vielfältigen anderen Verpflichtungen: das Unterrichtstagebuch mit einer wöchentlichen Unterrichtsskizze, die monatlichen ausführlichen Lehrprobenentwürfe, die jährlichen wissenschaftlichen Hausarbeiten. Naht dann noch das zweite Dienstexamen mit der Zulassungsarbeit und den umfangreichen Vorbereitungen auf die verschiedenen schriftlichen und mündlichen Prüfungsfächer, so reicht die Zeit zur Bewältigung all dieser Aufgaben kaum mehr aus ... (es) leidet entweder die Schularbeit - oder die Vorbereitung auf die Prüfung - oder der Lehrer; meist leiden aber alle drei!" (Reichhardt o.J.,S.28)

"So genügt nicht, die Integration von Theorie und Praxis als formales Prinzip zu postulieren. Es muß genauer gefragt werden, welche Theorie gemeint ist, d.h. von welchen Wissenschaften diese Theorie bestimmt werden muß. Darüber hinaus ist zu bedenken, daß - selbst bei Anerkennung der Bezogenheit von Theorie und Praxis - Theorien eine größere Nähe oder Ferne zur Praxis haben können ..." (ebd. S.150f)

Als weitere ungelöste Probleme bezeichnet K.H. Beckmann die Fragen nach der Repräsentation der Inhalte der Schulfächer, der Stellung und Aufgaben des Wahlfaches, der Didaktik als "praxisbezogene Theorie", die Formen der Selbstprüfung und Anleitung in den Praktika und schließlich die noch weithin ungelöste Frage der "berufspraktischen Ausbildung" und ihrer Repräsentation im Studium. (ebd. S.151)

Für die Junglehrerausbildung muß darum angenommen werden, daß keine aufgabenbestimmte Abgrenzung zwischen dem Studium und der Zeit bis zur zweiten Prüfung bestand. Besonders das Problem der berufspraktischen Ausbildung wurde zunehmend als störendes Element des qualifizierenden Systems (Hochschule) interpretiert. Diese Entwicklung nahm in dem Maße zu, wie Geschichte und Aufgabe der Volksschule und eines ihr ausschließlich zugeordneten Ausbildungssystems nicht mehr als Entscheidungshilfe und Erwartungsdirektive fungierten. Die Strategie, ein Teilsystem - wie es in der berufspraktischen Ausbildung vorliegt - abzukapseln, wurde dabei von den Hochschulen als umso notwendiger erkannt, wie die Grenzen des Ausbildungssystems differenzierter und unbestimmter wurden - hier ist sowohl an das vielschichtige Spektrum der Tätigkeiten von Lehrern zu denken, an die verschiedenen Berufsgruppen die durch das Merkmal des "Lehrens" verbunden sind, wie aber auch an die Forderung der permanenten Weiterbildung. Hinweise auf die Komplexität des Wissenschaftssystems, vormals vor allem mit standespolitischen Motiven verbunden, nahm zunehmend die Funktion einer konsensbildenden Formel des primären Ausbildungssystems selber an. Das Ausbildungssystem bezog sich nun nicht mehr vor allem auf das Schulwesen bzw. die Volksschule, sondern dominant auf das System Wissenschaft bzw. die Wissenschaftsdisziplinen, denen Regeln für die eigene (theoretische) Praxis entnommen wurden.

Im Hinblick auf die Zweite Phase ergab sich daraus die aufgetragene Notwendigkeit zur Konstituierung einer eigenen Identität, was vor allem durch den zunehmenden Grad der Organisiertheit angezeigt ist. Es ist danach zu fragen, wie dieser Prozeß die "Generalisierung von Erwartungen" (Luhmann) erreicht bzw. welche Selektionen vorgenommen wurden und wie sich diese Prozesse auf das Ausbildungscurriculum auswirkten bzw. hier als Entscheidungsprämissen fungierten. Faßt man die Institutionalisierung einer zweiten Ausbildungsphase als Planungsprozeß auf, so werden damit die Entscheidungen über Entscheidungen analysierbar.[1] Als angenommene, strukturgebende Entscheidungsprämissen bezeichnen wir nach N. Luhmann die "Programme", das "Personal" und die "Organisation". (Luhmann 1971,207ff)

Unter Programm wird hier ein "Plan beabsichtigter Handlungen" verstanden. "Es besteht aus bestimmten Zielen und bestimmt die Art und Weise, wie diese Ziele verfolgt werden sollen."[2] Die Programmierung ist dabei selbst wieder als Planungsprozeß zu verstehen, in dem "in der Form des Entscheidens über Entscheidungen ein enger Bereich möglicher Entscheidungen ausgewählt" wird und dadurch "höhere Anforderungen an rationalem Vergleich verschiedener Möglichkeiten der Problemlösung gestellt und Kontrollen besser operationalisiert werden können."[3]

---

1) Zum hier verwendeten Planungsbegriff siehe u.a. Luhmann 1971,S.67

2) Streeten in Rolff 1970,S.94f

3) Luhmann 1971,S.189
N. Luhmann betont, daß durch Planung "zwar einerseits schon bindende Planentscheidungen getroffen werden, daß diese Entscheidungen aber nicht das spätere Entscheiden erübrigen oder inhaltlich vollständig determinieren, sondern mehr oder weniger offenlassen, so daß nochmals entschieden werden muß." (ebd. S.67)

Die faktischen Programmentscheidungen in dem zu analysierenden Aus- und Fortbildungssystem verweisen allerdings auf ihre Interdependenz besonders zu Personalentscheidungen.

Das bis in die Gegenwart hinein überfällige Problem einer permanenten Qualifikation von Mentoren, Arbeitsgemeinschaftsleitern und Seminarleitern konnte vor allem deshalb jahrzehntelang als ungelöst weitergetragen werden, ohne das daß System durch diese Selektivität unglaubwürdig wurde, weil eben nur die vorhandenen Voraussetzungen erwartet wurden und das System unterschiedliche Qualifikationen hinnahm bzw. Qualifikation weit weniger erwartete als die Erfüllung bestimmter normativer Einstellungen. Es wurden nicht bestimmte Aufgaben - entsprechend dem Programm - definiert und anschließend etwa über die Relevanz von Persönlichkeitsstrukturen entschieden, sondern diese Systemplanung war bestimmt durch das Primat der vorgängigen Personalentscheidungen.[1)]

Die Begründung dieses Primats kann sich auf das Argument beziehen, daß es in dieser Zeit zwischen der ersten und zweiten Staatsprüfung zentral wiederum um Personalentscheidungen gehe, die längerfristig wirksam und schwer reversibel seien, denn "weder Programmpolitik noch Organisationspolitik lassen sich für ein Jahrzehnt vorausplanen". (Luhmann 1971,S.209) Die Ideologie des "geborenen Erziehers", die Übergeneralisierung des Problems in der Forderung nach"Persönlichkeiten", ebenso wie die Hinweise auf die persönliche Geschicklichkeit, individuelle Fortbildung und unmittelbare Orientierung an der Praxis (vgl. u.a. Händle 1972,S.8), waren Argumentationsfiguren, die zugleich konsensstiftend wirkten und von Konkretisierungen entlasteten. Daraus erklärt sich auch die Viel-

---

1) "Dem Leiter der AG ist fortlaufend ein großes Maß von pädagogischen und menschlichen Qualitäten abzufordern. Seine zusätzliche Arbeit für die Fortbildung der jungen Lehrer ist nicht meßbar. Sie begründet sich aus der Fülle seiner selbstgesetzten Verantwortlichkeiten." F. Behrendt o.J.,S.16

falt der inhaltlichen Bestimmungen der "Arbeitsgemeinschaften".[1] "Mehrdeutigkeit" und "Unbestimmbarkeit" fungierten hier als Zweckformeln, die unterschiedlichste Referenzen zuließen. Als mögliche Referenzrahmen zur Bestimmung des Programms sind etwa zu nennen:[2]

- das Jahrgangsklassensystem in seinen aufsteigenden Stufen (vom "Anfangsunterricht" zu den disziplinorientierten Fachern) oder allgemein die besonderen Strukturen der Volksschule
- die Jahreszeiten
- der Lehrplan/Standortplan zur Bestimmung eines "örtlichen Arbeitsplans"
- das administrative System Schule
- die Struktur des Hochschulstudiums
- die Prüfungsanforderungen[3]
- der strategische Wert theoretischer Erkenntnisse
- die Präferenzen einzelner Lehrer
- simultane Prozesse der Entscheidungsfindung vor allem zu Beginn der Ausbildung (gegenüber sequenzhaften Prozessen wie z.B. Gruppendiskussionen; vgl. Naschold 1971, S.56).

---

1) "Über die Inhalte und Tagungsgegenstände dieser AG (Arbeitsgemeinschaften der Junglehrer; eig. Hinzufügung) kann nun freilich kaum etwas Übereinstimmendes gesagt werden. Meist können alle Themen und alle Stoffe auf die Tagesordnung kommen, das Angebot ist, wie die Wirklichkeit zeigt, oft uferlos." Stöcker o.J.,S.7

2) Siehe entsprechende Arbeitspläne in:
Dohmhof 1964,S.80; Dohmhof u.a. 1968,S.248ff; Grünfeld 1957/58,S.513; Unterste-Bahrenberg 1948,S.32ff; Stöcker (Hrsg.) o.J.,S.45ff; Rogge o.J.,S.175ff; Haas 1967,S.442ff

3) Zur faktischen Dominanz dieses Referenzrahmens einige Stellungnahmen: "Man hält oder hört Lektionen und beredet sie nachher, man verteilt Referate und nimmt zu ihnen Stellung, man leistet eine Pflicht ab, gern oder ungern. Um der bevorstehenden Prüfung willen läßt man sich manches gefallen. Sicher ist sicher." Sprenger 1950,S.385
"... es wurde fleißig nachexerziert, das Wissen gemästet." Behrendt o.J.,S.13

Das Eingehen auf subjektive Ansprüche wurde vor allem als kooperativ motivierter Anlaß genommen für "menschliche Begegnung", das "freie Gespräch", den "regen Gedankenaustausch".

Allgemein bestimmendes Motiv war dabei die Beachtung des Prinzips der "Ganzheit", die umfassende Thematisierung des "Schullebens" und die Repräsentation des "Gesamten" von Unterricht.[1)]

Ausbildungs- und Sozialisierungsleistungen und in vermindertem Maße auch die Berufstätigkeiten in der aufnehmenden Institution Schule sind somit als typisch, durch die an bestimmte Personen gebundenen Interpretationen dessen was als "Programm" zu gelten hatte, zu erkennen. Dabei sind die "Freiheitsgrade für Eigenregie" (Luhmann) der Junglehrer in den einzelnen Bereichen allerdings unterschiedlich, da "Ausbildung als ein rationaler, daher disponibler, für Zweckveranstaltungen zugänglicher Bereich gesehen wird, Sozialisation dagegen entweder überhaupt im Unbedachten abläuft oder als irrationaler Prozeß der Gewohnheitsbildung registriert wird". Ausbildungsprozesse können damit "eher funktional verselbständigt werden ..., während Sozialisationsprozesse stärker an vorhandene Institutionen gebunden sind und gleichsam nebenherlaufen müssen".[2)]

---

1) "Man glaubt, um der Schule willen Vollständigkeit fordern zu müssen, aber man zersplittert nur die Kräfte und macht jedes tiefere Eindringen unmöglich. Das Hinstarren auf die mannigfachen Anforderungen der Schularbeit führt zu lauter Kurzschlußhandlungen in der Ausbildung und zur unverhüllten oder bestenfalls wissenschaftlich verbrämten Technik statt zu geistiger Auseinandersetzung."
G. Geißler: Der Vorbereitungsdienst der Junglehrer in: drslb. 1969,S.272

2) Beide Zitate: Luhmann 1971,S.210f

bezogene Analyse, so wie sie in den vorstehend aufgeführten Dimensionen gekennzeichnet wurde, ist damit nicht nur auf die Wirkungsmöglichkeiten bestimmter formalisierter Erwartungen[1], Sanktionen, Normen, Rollen, Institutionen und Programme verwiesen, sondern darauf, daß diese Strukturen/"Dimensionen" mehrere Funktionen haben können und andererseits eine Funktion durch mehrere Strukturen äquivalent erfüllt werden kann. Wahlmöglichkeiten und Freiheitschancen ergeben sich dadurch, daß Entscheidungsprobleme als permanent gegebene "Systemprobleme" aufgefaßt werden und Problemlösungen selbst wieder als Probleme bewußt werden.

Die Identifizierung und Beschreibung von Systemproblemen vermag dabei Indikatoren anzugeben für die Beantwortung der Frage, welche Funktionen ein solches System erzeugt oder verändert (vgl. Offe 1975,S.219). Damit ist dem einzelnen allerdings ein Rationalitätsniveau angetragen, das aufgrund seiner Komplexität nur dann als Leistung des Systems verfügbar wird, wenn Voraussetzungen zur Verstärkung des Selektionsprozesses durch Reflexivität und institutionalisierte Kommunikationsmedien ("Wahrheit", "Macht", "Liebe", "Sympathie", "Geld"[2]) erfüllt werden. Hinsichtlich der

---

[1] Auf der Ebene des sozialen Systems setzt N. Luhmann Struktur gleich mit "generalisierten Verhaltenserwartungen". Für eine solche Festlegung dessen, was erwartet werden kann, kennzeichnet N. Luhmann folgende Dimensionen: Eine zeitliche Dimension (über den Einzelfall hinausgehend), eine sachliche Dimension (Rollen, Programme) und eine soziale Dimension (Institutionalisierung von Konsens). Siehe zusammenfassend Sievers 1971,S.35f

[2] Siehe zu diesen von N. Luhmann bezeichneten Medien der Sinnübertragung und Kommunikation: N. Luhmann 1974,S.127; Sievers 1971,S.39; Thome 1973,S.65f; Menck 1973,S.32f

Um Veränderungen in der Praxis planen und durchsetzen zu können bedarf es umfassender Kenntnisse über die gegenwärtige Praxis. Es müssen Informationen zusammengetragen werden über das tatsächliche Lehr- und Lernverhalten in der Ausbildungs- und Berufspraxis, über die Wirksamkeit der von den Organisationen festgelegten Ziele, Ausbildungsprogramme, Kontrollen und Bewertungen, über das Ausmaß der Bereitschaft und Fähigkeit der Personen, Veränderungen durchzusetzen, über das Kommunikationssystem, das System der Tradierung in Institutionen und ihr innovatives Klima.[1] Eine an diesen Dimensionen orientierte Analyse trägt hier Kennzeichen einer im weitesten Sinne funktionalen Methode. Im Zusammenhang mit dieser Arbeit werden als die wichtigsten Merkmale dieser Methode bezeichnet, daß sie alle sozialen Prozesse und Strukturen, Medien und Mechanismen auf deren funktionale Leistungen, äquivalente andere Möglichkeiten der Veränderung und ihre Rückwirkungen bezieht. Die funktionale Sichtweise bezieht sich damit nicht auf invariate Ursache-Wirkungs-Relationen; sie fragt nicht nach den Leistungen einzelner Elemente, sondern ihr analytisches Interesse ist auf die Strukturen von Systemen gerichtet, auf die "Rationalisierung der Problemstellung durch abstrahierende Konstruktion von Vergleichsmöglichkeiten" (Luhmann 1974, S.35). Die dahinterstehende Absicht, die Rationalität menschlichen Handelns zu steigern, gewinnt erst dann Relevanz, wenn sie bezogen ist auf soziale Handlungssysteme und die in diesen Systemen zur Lösung fundamentaler Probleme festgelegten Strukturentscheidungen, die sich in der Konfrontation zielgerichteten menschlichen Handelns im gesellschaftlich-institutionellen Umfeld[2] aktualisieren. Eine auf die Implementation von Innovationen in Organisationen

---

[1] Vgl. zur hiermit angesprochenen Implementationsanalyse u.a. Huber 1971,S.120; Hesse 1973,S.21; Aregger/Germann o.J., S.182f; Aregger/Frey o.J.,S.195; Kelly 1970/71,S.90ff; Fullan 1975

[2] C. Offe spricht hier von "strukturellen Korrespondenzbeziehungen..., die den Zusammenhang zwischen Bildungssystem und seiner gesellschaftlichen Umwelt vermitteln". (1975,S.219f)

in der Junglehrerausbildung, hinsichtlich der Entscheidung über ihre eigenen Strukturen zu fragen, da nicht davon ausgegangen werden kann, daß sich Organisationen direkt über Verhaltensänderungen individueller Mitglieder verändern lassen.

Im Hinblick auf institutionalisierte Sinnstrukturen ist hierbei vor allem auf die besondere Rollenkonstellation von Seminarleitern, Rektoren und Mentoren hinzuweisen, die sowohl Ausbildungsfunktionen wie auch Aufsichtsfunktionen erfüllten.[1] Diese Personalunion in Bereichen der qualifizierenden Institution und der - hier nur postulierten - "formalen" Institution Schule muß dabei faktisch eingeschätzt werden unter dem Aspekt der Transfusion der in der formalen Institution wirksamen Ziele. Das Berufssystem in seinen spezifischen Interpretationen wird hier als "Führungssystem" bedeutsam und wirkt als externe Selektion von Ausbildungsansprüchen. Das bedeutet, daß die "Vorgesetzten" bei

---

[1] Die Leiter der Arbeitsgemeinschaften, nur widerwillig von der Schulaufsicht von sonstigen Verpflichtungen entlastet und ohne eigene Fortbildung, waren Rektoren als Vertreter der Schulräte "im Amt". Schulräte und Rektoren werden dabei etwa in folgender Weise typisiert, womit zugleich selektive Prinzipien für die von ihnen ausgehenden Maßnahmen und damit eine Determination des Handlungsspielraums des Junglehrers bezeichnet werden. So wird von F. Roth (Hochschullehrer) im Hinblick auf Reformen in der Lehrerbildung darauf hingewiesen, daß "noch nicht alle Schulräte das neue Studium in allen Grundsätzen und Bezügen kennen, daß oft ein gewisses Fremdheitsgefühl und auch Skepsis gegenüber dem 'wissenschaftlichen' Studium besteht, trifft im allgemeinen mehr oder weniger auch für Seminarleiter, Kursleiter, Mentoren zu ..." (in: Chiout/Quehl 1964,S.18)

S. Reichardt gibt aus seiner Erfahrung wieder, daß Lehrer und Schulräte "ganz unumwunden die Ansicht vertreten, die ganzen Pläne zur Intensivierung und Neugestaltung der Weiterbildung der Junglehrer seien lediglich von Lehrerbildnern erdacht worden, die sich der Aufgabe, fertige Lehrer auszubilden, nicht gewachsen fühlten ..." (Reichardt o.J., S.27) Auch für die Gegenwart stellt C. Hagener fest, daß z.B. "Probleme einer 'vereinheitlichten' Lehrerausbildung, soweit sie nicht zentral die Fragen der Lehrerbesoldung tangieren, von vielen Leuten heute als eine Sache betrachtet (werden), mit der man sich an der Schulfront nicht zu beschäftigen brauche. ... Jedenfalls gebe es auf Konferenzen und Tagungen der Lehrer dafür keinen Raum." (Hagener 1975,S.246)

Entscheidungen von Motivationsfragen entlastet sind und etwa bei der Anordnung zusätzlicher Unterrichtsverpflichtung (Vertretungsstunden) oder der Verweigerung von Dienstbefreiung für weitere Fortbildungsangebote, ebenso wie tendenziell bei der Ankündigung von Visitationen oder bei durchzuführenden Hospitationsstunden aufgrund des eingegangenen, beamtenrechtlich fixierten Mitgliedschaftsverhältnisses in keinem Begründungszwang gegenüber dem Junglehrer stehen oder aber mit dem Verweis auf "übergeordnete" Ziele ihre Entscheidungen als "sachliche" legitimieren können.[1)]

Als noch bedeutsamer muß allerdings ein Aspekt angesehen werden, den N. Luhmann als die "Auslagerung von Autorität in Beziehungen, die nicht als Über- und Unterordnung strukturiert sind" (1972,S.97), bezeichnet. Ich glaube , die spezifische Struktur der Junglehrerausbildung in ihren Autoritätsbeziehungen (Schulrat - Ausbildungsleiter/Rektor/Mentor/Kollegium) als "abgeleitete Autorität" (Luhmann) bezeichnen zu können. Diese wird von N. Luhmann weiterhin so konkretisiert: "Es kann sehr wohl in der generell akzeptierten Kompetenz des Vorgesetzten liegen, Kommunikation anderer zu bezeichnen, die wie seine eigenen befolgt werden müssen. Er kann auf diese Weise einen Einfluß Dritter auf seine Untergebenen begründen und legitimieren, ohne daß die entsprechenden Kommunikationen über ihn selbst laufen müßten. Es handelt sich bei diesen Kommunikationen dann nicht um Befehle. Die abgeleitete Autorität gibt dem Dritten keinen direkten Anspruch gegen den Untergebenen ..., wohl aber die faktische und widerrufliche Chance, die Pflicht des Untergebenen seiner Organisation gegenüber zu aktualisieren. Der Untergebene wird durch den Dritten nicht angewiesen, aber autoritativ informiert, das heißt: mit Informationen versehen, deren Eingang eine vorher programmierte Entscheidung auslöst." (1972,S.98)

---

1) Zur hier verwendeten Auffassung von Autorität als Akzeptierung fremder Entscheidungen siehe: N. Luhmann 1972, S.96f
"Der Vorgesetzte kann in einer bestimmten Zone von Entscheidungsmöglichkeiten für seine Untergebenen Wahlen treffen, Entscheidungsprämissen oder gar konkrete Entscheidungen auswählen oder den Wahlbereich der Untergebenen einengen." (ebd.)

Faßt man nun Aus- und Fortbildungsprozesse besonders unter dem Gesichtspunkt der Auswahl und Aufnahme von Informationen auf[1] und bedenkt man dabei, daß diese Informationen nicht einfach "wegzuarbeiten" sind wie z.B. in Teilen der Verwaltung, sondern im Hinblick auf Relevanz und Irrelevanz, als Kritik und Anlaß für Veränderungen und als Aufweis von Unzulänglichkeiten verstanden werden können, so wird die Bedeutung der bezeichneten Investition von Autorität als "abgeleitete Autorität" auch in ausbildungsorientierten Kommunikationen erkennbar. Diese Autorität wird besonders hinsichtlich ihrer dominant entscheidungsorientierten, spezifischen Selektionsmechanismen wirksam, wobei allgemeine Regeln, Erfahrung, Routine, die eigene Geschichte des Systems hierbei als funktionale Äquivalente fungieren.

Im Hinblick auf die Informationsauswahl und -weitergabe in Ausbildungs- und Fortbildungsveranstaltungen kommt damit zugleich das "Gedächtnis eines Systems" in den Blick, das im Laufe der Zeit "programmspezifische" Erfahrungen ablagert, "die aus einer Vielzahl ähnlicher Fälle herausgezogen werden und in wiederholbarer Anwendung die Bearbeitung ähnlicher Einzelfälle" verbindet. Neue Mitglieder des Systems, also z.B. Junglehrer, "wachsen in ein solches, den Programmen ankristallisiertes Erfahrungswissen hinein und entnehmen ihm ihre Entscheidungsprämissen". (Luhmann 1972,S.191)

Solche Formen autoritätswirksamer Informationen werden dann als Zweckformeln bei Entscheidungen über Ausbildungsprogramme wirksam und aktualisieren sich z.B. in reaktiven Formen wie der Nachfrage über Vorlieben der "Vorgesetzten", deren fachliche Präferenzen und unterrichtlich gewünschte Verhaltensweisen, aber auch im Hinblick auf die Auswahl von Literatur und Schulbücher, bis hin zur artifiziellen Blattaufteilung der Unterrichtsentwürfe.

---

[1] "Entscheidungen werden im Unterschied zum dezisionistischen Entscheidungsbegriff als Informationsverarbeitungsprozesse in Systemen aufgefaßt". Naschold 1971,S.56

Siehe weiter unten S. 230ff

3.3 Zur Arbeitszeit

Die Diskussion über den Umfang der Arbeitszeit, insbesondere über den Umfang der stundenplanmäßig ausgewiesenen Unterrichtsverpflichtung, ist zum Topos der Diskussion über die Zweite Phase schlechthin geworden. Dabei wird Unterrichten in "voller Stundenzahl" und "voller Verantwortung" häufig synonym verwendet bzw. die volle Verantwortung von den Unterrichtsverpflichtungen her induziert.

Die Junglehrer in Nordrhein-Westfalen mußten bis zu 30 Stunden unterrichten. In den ersten "Dienstwochen" sollte diese Stundenzahl verringert werden, um Hospitationen bei "erfahrenen Kollegen" der Schule zu ermöglichen. 1-2 Hospitationsstunden beim Mentor wurden davon bis zur Zweiten Staatsprüfung beibehalten. Neben der Unterrichtsverpflichtung war die Teilnahme an zehn ganztägigen bzw. zwanzig halbtägigen Veranstaltungen pro Jahr verbindlich.

Da es sich bei den Junglehrern damit um Lehrer mit vollberuflicher Unterrichtsverpflichtung zuzüglich der Pflichtveranstaltung zur Fortbildung handelte, kann man trotz der nun allgemeinen Verringerung der Pflichtstundenzahl zur genaueren Bestimmung der Arbeitszeit auf die empirisch-wissenschaftliche Studie zurückgreifen, die das Kultusministerium Nordrhein-Westfalen im Auftrag der ständigen Konferenz der Kultus-, Innen- und Finanzminister der Länder der Bundesrepublik erstellen ließ. (Knight Wegenstein 1973) Danach beträgt die Durchschnittsarbeitszeit der Grund-, Haupt- und Volksschullehrer in der BRD 43,5 Stunden pro Woche.[1)] Für die Fortbildung, insbesondere für verpflichtende Teilnahme an den "Arbeitsgemeinschaften", für deren

---

[1)] Knight Wegenstein, Bd. I (1973), S.12
Die zufallsbedingten Schwankungen im Rahmen der Untersuchung werden mit einer Marge von +/-5 angegeben (a.a.O., S.23). Die Werte liegen damit zwischen 41,3 und 45,7 Std./Woche.

Vor- und Nachbereitung, Wegezeiten zu den Veranstaltungsorten, für Dokumentation und Vorbereitung auf die Zweite Prüfung, ist bei den Junglehrern weiterhin mit einem Zeitaufwand in der Grundschule von 550 Minuten/Woche und in der Hauptschule von 690 Minuten/Woche zu rechnen.[1)]

Formal haben die Lehrer allerdings Dispositionsfreiheit über die zeitliche Ausführung einzelner Tätigkeiten und das Einlegen von Arbeitspausen. Dabei verringert sich dieser Spielraum mit zunehmender Spezialisierung, mit dem Grad der Arbeitsteilung, der Koordinationsbedürftigkeit von Aufgaben durch die Abhängigkeit von Terminen und Fristen. Wenn dieser Handlungsspielraum allerdings qualitativ im Sinne der Aus- oder Fortbildungsziele genutzt werden soll, muß diese Tätigkeit "quantitativ so in Grenzen gehalten werden, daß für das Nachdenken über die Erfahrungen, die man mit sich und mit seinem Handeln macht, für weiterführende Lektüre und neueinsetzende Versuche genug Zeit und Spielraum bleiben" (Sauer 1969,S.25) - soweit die Forderung eines Hochschullehrers. Andererseits wird die Arbeitszeit als variable Größe für die Phase nach dem Hochschulstudium insofern relevant, als nun alle Ausbildungsbemühungen auf die "vollständige Berufstätigkeit", d.h. vor allem auf die zeitliche Belastung eines "Vollzeitlehrers", hin ausgerichtet sind. Für die Junglehrerausbildung ist die Variabilität der Arbeitszeit nicht gegeben.

In den Begriffen Microteaching/Microanalyse kommt dagegen die Manipulation von Bedingungen, auch der Zeit, zum Ausdruck, so wenn für den Trainierenden die Anforderungen gegenüber dem Unterricht vor allem verkleinert, herabgesetzt, erleichtert werden und etwa nicht mit der ganzen Unterrichtsstunde, sondern z.B. mit Versuchen von etwa fünf Minuten

---

[1)] Knight Wegenstein (1973), Bd. II,S.24 und 27
Siehe zur "Arbeitszeit und zur Arbeitsleistung der Lehrer" zusammenfassend P. Müller 1971,S.239ff

Dauer begonnen wird. (siehe Ziefreund 1970)[1]. Es geht also nicht nur allgemein um "ein gehöriges Maß an Muße" (Sauer), sondern um einen zielgerichteten und individuell bestimmten Einsatz von Zeit, als gebundenes und nicht gebundenes Handeln.

Die Zeit von der Ankündigung bis zur Durchführung eines Unterrichtsbesuchs durch Seminarleiter z.B. werden dagegen als Fristen empfunden, denn es sind erhebliche Vorleistungen zu erbringen, so daß i.d.R. eine Präferenzverschiebung zugunsten des Befristeten erfolgt und "die sachliche Ordnung der Werte nur verzerrt zum Zuge kommt, ja unter Umständen durch die Zeitnot ganz überspielt wird. Aus der knappen Entscheidungszeit ergibt sich zum Beispiel eine Bevorzugung des schon Bekannten, der eingefahrenen Denkbahnen, eine Bevorzugung der Informationen, die man hat, vor denen die man erst suchen muß, eine Bevorzugung der Kommunikationspartner, mit denen man sich rasch verständigen kann, vor solchen, mit denen zeitraubende Verhandlungen erforderlich wären ...". (Luhmann 1971,S.148f und 153)

Die zeitliche Belastung wirkt sich als psychische Belastung besonders dadurch aus, daß von Junglehrern erwartet wird, ständig "präsent" zu sein bzw. die erwartbaren Kontrollen - auch als längerfristig erwartbare "Unterrichts-Besuche" - als zeitliche Bestimmung des Handelns empfunden werden, die sich in Extremfällen zu einem permanenten Stress ausweiten können,und Phasen, in denen in den Bemühungen nachgelassen wird, Schuldgefühle erzeugen, den Zeitdruck verstärken usw. Auf der anderen Seite besitzt der Junglehrer, durch die Möglichkeit sich auf Termine und Fristen berufen zu können, eine "institutionalisierte Ausrede" (Luhmann), die ihn z.B. ein gewisses Desengagement in der Schule begründen läßt.

---

[1] Weiterhin werden folgende Bedingungen reduziert: Schülergruppe, das Unterrichtsverhalten (z.B. "Lehrervortrag"). W. Ziefreund schlägt an anderer Stelle vor, das "Unterrichten" und den "pädagogischen Umgang" mit Schülern - entsprechend der ursprünglich antiken Unterscheidung in kustodiale und pädagogische Funktionen - getrennt zu trainieren. (siehe: Ziefreund 1968(b),S.211)

Keine Zeit zu haben kann auch als deklamatorische Formel, als Attribut der eigenen Qualifikation, hervorgehoben werden, vielleicht als Mechanismus der Angstabwehr gegenüber der diffus gespürten Gewißheit, daß man vor den Ansprüchen und Erwartungen versagen könne.

Allgemein hat dieser Aspekt des variablen Einsatzes von Zeit in der Ausbildung darauf aufmerksam gemacht, wie wichtig es ist, auch die Frage der Ökonomisierung der Arbeit (Frech 1974,S.117f) in die Organisation von Ausbildungsprozessen zielgerichtet einzuplanen, vor allem aber, daß der dominant im Fortbildungssystem erzeugte Zeitdruck abzubauen ist, um damit nicht zusätzliche Belastungen, die den Qualifikationsinteressen zuwiderlaufen, aufrechtzuerhalten.

3.4 Zum Arbeitsort und Arbeitsplatz

In den Dienstort wird der Junglehrer "eingewiesen".[1] Auf den Arbeitsort und die Wahl des künftigen Wohnorts haben Junglehrer nur bedingt Einfluß. Eine Stellungnahme verdeutlicht exemplarisch die hier auftretenden Probleme: "Niemand hat uns gesagt, was wir tun sollen, an wen wir uns wenden sollen. Wenn wir mit der PH fertig sind, wissen wir überhaupt nicht, wo wir mal landen werden. Wo sind überhaupt Stellen frei? Das erfährt man nirgendswo." (Hanisch 1974, S.73)

In der Schule liegt allgemein für den Lehrer nur während der Unterrichtszeit, der eingeteilten Aufsichten und für verschiedene Konferenzen eine räumliche Fixierung vor, für Junglehrer außerdem noch für die Fortbildungsveranstaltungen. Für weitere Einzeltätigkeiten haben Lehrer weitgehend freie Entscheidung darüber, wo einzelne Tätigkeiten ausgeführt werden. Es besteht generell kein Anwesenheitszwang in der Schule.

In den Schulen stehen i.d.R. keine individuell zu nutzenden Arbeitsräume zur Verfügung.[2]

---

1) Die Zuweisung richtet sich vor allem nach dem Bedarf der einzelnen Regierungsbezirke.
"Haben Sie sich bereit erklärt, als Beamter in den Staatsdienst zu treten, dann erhalten Sie - leider oft erst vierzehn Tage vor dem Dienstantritt! - die sogenannte Einweisungs-RE (Regierungsentschließung). Hier ist aufgeführt, welches Ihr erster Dienstort ist. Sie können sich nicht weigern, dorthin zu gehen, wohin Sie Ihr Dienstherr, der Staat einweist. Sind soziale Gründe ... gegeben, dann richten Sie frühzeitig ein Gesuch an das zuständige Ministerium ..."
Barsig/Berkmüller 1968,S.161 (hier für Bayern), für Nordrhein-Westfalen siehe Osanko/Pieper 1975

2) "Rund 50% der Lehrer in der Bundesrepublik könnten ihre Springstunden effektiver nutzen, wenn mehr Arbeitsräume zur Verfügung stünden (mehrere Lehrerzimmer, Sprechzimmer, eigenes Arbeitszimmer oder eigener Arbeitsplatz)."
Knight Wegenstein 1973,Bd.I,S.42

Das mag ein Grund dafür sein, warum üblicherweise ein erheblicher Anteil der Arbeit zu Hause erledigt wird.

Bezogen auf die Fachklassentätigkeit (Unterricht einschließlich Vor- und Nachbereitung) gibt die Studie von Knight Wegenstein folgende Verteilung an:[1)]

	Fachklassentätigkeit (100%)		
	i.d. Schule %	zu Hause %	anderswo %
Grundschule	20,6	78,5	0,9
Hauptschule	21,6	76,7	1,5

Über den reinen Unterricht hinaus werden z.B. Vor- und Nachbereitung einer Unterrichtsstunde, Korrekturen, längerfristige Planungen usw. vor allem in Einzelarbeit zu Hause erledigt.

[1)] Knight Wegenstein 1973, Bd.I, S.47

3.5 Kooperation, Kommunikation und soziale Interaktion

Die Junglehrer wurden i.d.R. nach administrativen Entscheidungen den Schulen zugeteilt.[1] Nur in Ausnahmefällen können sie dabei Bekanntschaften aus der Studienzeit durch gemeinsames Unterrichten an einer Schule fortsetzen. Die Widerstände bei Eintritt von Junglehrern in ein Kollegium lassen dabei einen Blick auf die soziale Ordnung von Schulen werfen, die den Handlungsspielraum der Junglehrer determiniert. So berichtet K. Hanisch von Einführungs- oder Vorstellungsgesprächen mit Rektoren, in denen Junglehrern gewissermaßen die Mitgliedschaftsregeln[2] vermittelt wurden. Für diese Eintrittssituationen ist kennzeichnend, daß es dabei vor allem um die Vermittlung von Erwartungen der Schulen geht. Die Möglichkeit des Rücktritts oder Austritts ist für den Junglehrer oft nur fiktiv, zumindest sehr folgenreich. Der Eintritt in eine Schule selber steht vielmehr nur unter Aufgabe des Berufsziels zur Disposition. Wenn damit die Eintritts- oder Austrittsfragen kaum rationalen Entscheidungen unterstellt werden können, so unterliegt das Abstimmen bestimmter Erwartungen, dessen was von anderen erwartet oder nicht erwartet werden kann, doch einem rationalen Kalkül.

Für die Schulen besteht das Problem darin, daß sie auf die Mitgliedschaft kaum Einfluß haben. Wenn die beamtenrechtlichen Voraussetzungen erfüllt sind und ein Junglehrer einer Schule zugeteilt worden ist, besteht somit eine angeordnete Verpflichtung zur Zusammenarbeit.

---

1) Auf die sich daraus ergebenden fehlenden oder zufälligen Gemeinsamkeiten in pädagogischen Anschauungen und Verhaltensweisen und deren Auswirkungen auf das Kooperationsverhalten weist Rumpf hin. (Rumpf 1966,bes.S.79)
F. Wellendorf macht in diesem Zusammenhang auf ein Forschungsdefizit aufmerksam, denn es liege nicht fest, nach welchen objektiven Kriterien die Kooperation eines Teams zu orientieren sei. Ohne klare sachliche Zielsetzung, bleibe die Teamarbeit zu stark dem Druck ideologischer Anschauungen ausgesetzt. Wellendorf 1969,S.108

2) Siehe dazu ausführlich Luhmann 1972,bes.S.59ff

Erwartungen können also nicht dadurch formalisiert werden, daß ihre Anerkennung zur Mitgliedschaftsbedingung wird. Diese Bedingungen legen die Vermutung nahe, daß die Arbeit der Junglehrer an den Schulen z.T. durch fiktive Gemeinsamkeiten bestimmt ist. Die Funktionalität solcher "Konsensfiktionen" erkennt N. Luhmann darin, daß sie die "Selbstdarstellung der Beteiligten in Einklang" bringen - nicht etwa auch innere Einstellungen - "mit den Notwendigkeiten der Kontaktfortführung. Sie werden durch Selbstverpflichtung auf die sich entwickelnde Situationsordnung und durch Takt gesichert."[1)]

Zur Kennzeichnung der Zusammenarbeit der Lehrer wird vielfach auf die kollegiale Gemeinschaft aller Lehrenden einer Schule verwiesen. So sollen z.B. Schulleiter und Kollegium "dem jungen Lehrer in ihre Gemeinschaft aufnehmen".[2)]

---

1) Luhmann 1972,S.69
Verwiesen sei hier auch auf den in Unterrichtslehren bezeichneten "pädagogischen Takt" zur Lösung unvorhersehbarer Situationen.
Siehe zur Funktion dieses Mediums u.a.: J. Muth: Pädagogischer Takt, Heidelberg 1972 und Susteck 1975,S.89

2) Dohmhof u.a. 1968,S.246
In einem "Wegweiser" für die ersten Kontakte - aus dem Jahre 1968 - lesen wir dagegen:
"Begegnen Sie ihm (dem Schulrat; eig. Hinzufügung) ohne Mißtrauen und wahren Sie in Kleidung, Haltung und Sprache jene selbstverständliche Form, die einen zukünftigen Lehrer auszeichnen soll. Sprechen Sie den Schulrat mit dem Amtstitel an ... Er wird Sie auf einzelne Besonderheiten aufmerksam machen und vielleicht auch bestimmte Vorstellungen zu pädagogischen, didaktischen und schulrechtlichen Fragen äußern. Es wäre nicht gut, schon jetzt mit profilierten Gegenmeinungen aufzutrumpfen."
Begegnung mit dem Schulleiter: "Er wird Sie in 'Ihre' Schule und Klasse führen und Sie endgültig einweisen. Äußern Sie bitte nicht Unwillen, wenn der erste Schulort 'halt gar nicht entspricht'. Schon nach einem Dienstjahr ergibt sich zumeist die Möglichkeit des Wechsels. Sie können aber durch unwillige Äußerungen jenen treffen, der mit vielen Mühen und unter großer Erschwernis das schuf, was sich Ihnen im ersten Blick als 'scheußlich' anbietet."
Borsig/Berkmüller 1968

Dieses "Prinzip der Kollegialität" (Wellendorf) erscheint allerdings dysfunktional hinsichtlich einer Kommunikation auf "professionellem" Niveau zu wirken, indem es u.a. der begründeten Kritik durch Kollegen entgegensteht.[1)]

Da die Ziele der Erziehung nicht auf empirisch eindeutig feststellbare Kriterien beziehbar sind, Erfolgsausweis, Rechenschaftslegung und Kontrolle zumindest erschwert sind und Standards immer nur in Abhängigkeit von der Einstellung der Person, die sie handhabt, objektiviert werden können, tritt als Substitut für eindeutig bestimmbare Handlungsstützen vielmehr "ein kollegial gepflegter Berufsidealismus, der etwa das Moment der 'Bildung' oder der 'Gesinnung' herausstellt".[2)]

An anderer Stelle weist Luhmann auf die Funktionalität dieser "professionellen Ethik" für die Steuerung ungeregelter Konkurrenz unter Kollegen hin, vermittelt über die Sicherung der Darstellungs- und Kommunikationsfreiheit. In der Schule erzeugt die Berufsethik u.a. eine Tabuierung der "Kollegenkritik" vor der Klasse. Kontakte mit Lehrerkollegen dienen vor allem der kollektiven Absicherung von Unabhängigkeit gegenüber der Öffentlichkeit und z.T. auch der wissenschaftlichen Öffentlichkeit, wie an dem Ignorieren bestimmter Erkenntnisse aufgewiesen werden könnte. Man weiß sich bei gewissen Entscheidungen durch kollegiale Übereinstimmung bestärkt und sei es nur in dem erwartbaren Konsens, von anderen nicht verstanden zu werden.

---

1) Bei der Befragung zur Differenzierung an Hauptschulen in NW wurde z.B. das statement "Die besten Lehrer unterrichteten meistens A-Gruppen, die weniger tüchtigen Lehrer meistens die C-Kurse." als "ungeschickt gestellt" zurückgewiesen. Fast alle Lehrer empfanden diese Aussage als Zumutung und gaben einfach an, "daß sich alle Lehrkräfte nach Fähigkeit gleichermaßen verteilten".
Forschungsgruppe Hauptschule, Teil II (1971),S.64
Zur Funktionalität dieses Prinzips siehe Wellendorf 1969(b), S.96f und Luhmann 1972,S.314ff
Zur Bedeutung der "kollegialen Beziehungen unter Experten" siehe: Fürstenau 1969,S.53f
H. Becker erkennt in diesem Prinzip vor allem eine besondere Form der Überwindung einer zunehmenden Spezialisierung. "Das 'kollegiale Prinzip' sicherte einen angemessenen Ausgleich der Voluntas mit der Ratio." Becker 1970,S.22

2) Luhmann 1969,S.403 und weiter 1972,S.319 und 1971,S.216f
Siehe auch oben S.119

Junglehrer können allerdings dafür, daß sie in besonderer Weise persönlich ausgeübter Autorität bei der Einschätzung und Beurteilung ihrer Leistungen ausgesetzt sind, eine gewisse Solidarität erwarten, die allerdings meistens auf die zeitlich befristeten Rituale dieser Überprüfungen begrenzt bleibt und oft artifiziellen und informellen Charakter hat. (vgl.auch oben S. 104)

So wird in einem Erfahrungsbericht etwa ausgeführt, daß die Junglehrer mit "heimlicher Genugtuung" konstatierten, "daß nicht nur sie unter den Lehrproben leiden, sondern sie ihrerseits mit ihren Hospitationen selbst die erfahrenen älteren Kollegen leiden machen". (Hanisch 1974,S.64)

Die unterschiedlichen Voraussetzungen müssen angesichts ignorierter Ausbildungsinteressen in den Schulen unterschiedlich bleiben.[1)] Die vorgefundenen Bedingungen einer Kommunikation über erfahrene Probleme hängen von großen Zufällig-

---

1) Hingewiesen sei hier auf eine impressionistisch gewonnene Typologie von Junglehrern, weil damit das Wahrnehmungsfeld der Schulpraxis angezeigt ist.
F. Behrendt unterscheidet:
- "... die betonten Spezialisten. Sie drängen sich sofort zum Unterricht in ihrem Wahlfach und folgen dieser wissenschaftlichen Neigung auch bei der Mitarbeit in der AG. ... Sie wissen, daß man von dieser Basis aus die eigene Unsicherheit und Hilflosigkeit am besten überdecken kann."
- "... die Lehrlingstypen, die von der AG eine gestufte Einführung in eine pädagogische Meisterlehre erwarten. Sie bestaunen die sichere Autorität der erfahrenen Lehrkräfte."
- die "Unsicheren, meist sind es auch die Stillen, suchen sehr bald nach jemand, der ihnen hilt..."
- die von Beginn an Desinteressierten "betrachten die amtliche AG sehr schnell als ein notwendiges Übel. Man ... macht alles mit, um nur recht bald die 2. Prüfung hinter sich gebracht zu haben ..."
- die "ständigen Lückenbüßer", denen "immer nur die Fächer zugeteilt (werden), die übrig bleiben".

F.Behrendt o.J., S.14f

keiten ab. Auftretende Probleme werden dann i.d.R. nur als persönlich lösbar empfunden und verstärken damit die Manifestation persönlicher Werte. Versagen wird entsprechend als persönliches Versagen interpretiert.[1)]

Die Beziehungen der Lehrer untereinander sind nach Fürstenau folgendermaßen zu beschreiben:

"Die Beziehungen zu Kollegen haben erwartungsgemäß überwiegend den Charakter informeller Kontakte kompensierender bzw. dysfunktionaler Art: Gemeinsame Gespräche und außerschulische Aktivitäten, die von der Arbeit entlasten sollen, Austausch von Ärger über schulische Ereignisse und Belastungen, Cliquenbildung, Querelen und Intrigen. Hospitationswünsche und Kooperationsvorschläge einzelner stoßen häufig auf Unverständnis und ängstlich-unsichere, wenn nicht gereizte Ablehnung." (Fürstenau 1969(b),S.53f

Wellendorf weist außerdem auf die Funktionalität der "Isolierung des Unterrichtenden" hin und nennt einige sich daraus ergebende Konsequenzen.[2)] Für die Junglehrer bedeutet das allgemein:
Sie müssen mit Problemen in ihren Klassen vor allem allein fertig werden. Auch evtl. durch Kommunikation mit anderen eingeholte Unterstützung entläßt sie nicht aus der selbstverantworteten Realisierung der Probleme in "ihrer" Klasse.

---

1) Vgl. Reinhardt 1972,S.176
Hinsichtlich der von S. Reinhardt vorgeschlagenen Ausgliederung kollegialer Diskussionen aus der Hierarchie des Seminars siehe die Beiträge in der Zeitschrift: Gruppendynamik 1972,H.2 und 3 und
W. Kosse 1974

2) Wellendorf 1969(b),S.93f und 97f, siehe zusammenfassend und beispielhaft belegt: Lange-Garritsen 1972,S.16f und S.48-59

Wenn auch die Wahl derjenigen, mit denen Kooperation gewünscht wird, grundsätzlich dem Junglehrer freigestellt ist, so ist er doch vor allem auf den Mentor verwiesen, der ihm häufig von der Schule "zugeteilt" wird. Die Kontakte mit dem Mentor und evtl. mit dem Schulleiter sind allerdings immer belastet durch die Kontrollfunktion, die diese ausüben.
Außerdem erfolgen diese Kontakte nur punktuell, isoliert, angeordnet. Hospitationen z.B. sind darum generell von einer affektiven Ablehnung belastet.[1] Neben der Visitation lernen die Junglehrer kooperative Formen der Arbeitskontrolle, der Ergänzung und des Austauschses von Ressourcen nur in den seltesten Fällen kennen.[2]

---

[1] Damit werden auch Entscheidungen zu rechnen haben, die jetzt für Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen bindend sind. Der Erlaß über "Organisation und Geschäftsverteilung für die Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen" (Funktionsstellen-Erlaß) sieht für Funktionsstelleninhaber vor - also vor allem für Schulleiter, Jahrgangsstufenleiter und Didaktische Leiter -, daß von den jeweils vorgesehenen Pflichtstundenermäßigungen wöchentlich mindestens 10 Stunden für Unterrichtsbesuche zu verwenden sind, die der "Information" und der "Beratung" dienen sollen. Erlaß des KM NW vom 16.12.1974, II B 7.36-20-26/0 Nr. 5540/74
Siehe weiter auch: Kraft 1973, S.117; Lange-Garritsen 1972, S.56 u. 66ff; Hanisch 1974, S.64f und Schmuck 1971

[2] P. Kraft nennt hier: Selbstkontrolle durch die in der Ausbildung erworbenen Urteilskategorien, Kontrolle (der Urteilskategorien) durch ständige Weiterbildung, Kontrolle durch Zusammenarbeit mit Kollegen, Rechenschaftslegung gegenüber der Elternschaft. Kraft 1974, S.100f
Siehe die Erhebung von Einschätzungskriterien elternausbildender Institutionen in England von Stones/Morris 1972, S.145ff und als Beispiel für eine aktionsorientierte Intervention von Beratern in Innovationsprozessen, als "School-Based-Evaluation" in einem "offenen" Curriculum siehe Hamingson 1973, S.221ff und "self-training procedure for teachers" (Humanities Project an Introduction, 1970, S.26ff)

Im Gegensatz dazu siehe die Diagnose-Strategien und die Kontroll- und Steuerungsfunktion des Change-Agent bei Havelock 1973, S.78ff
Hier werden folgende Felder der Datensammlung beim Klienten vorgeschlagen:
- Diagnose der Einstellungen, Bedürfnisse ...des Klienten
- das Verständnis des Neuen, seiner Verwendbarkeit (vgl. Dimensionen der Implementation, oben S.13, Anm. 1)
- Befunde über vergleichbare (alternative) Lösungen
- Informationen, die eine Handlungsaufführung als Experiment/Demonstration zulassen
- Versuchsauswertung mit Klienten
- Informationen hinsichtlich einer evtl. Adaption
- Information hinsichtlich einer überdauernden Beibehaltung

Kooperationsangebote an Mitglieder des Kollegiums stoßen einmal an die Grenzen dieser administrativen Rollenverteilung, denen - was die Rolle des Mentors anbetrifft - i.d.R. ein schulinterner Entscheidungsprozeß vorausging, der zumindest anderen Lehrern die Möglichkeit gibt, sich formal von intensiverer Kooperation zu entlasten. Ein Wechsel des Mentors innerhalb einer Schule ist darum nur unter Aufgabe der sozialen Identität eines Kollegiums möglich, so wie sie sich in internen Entscheidungen dokumentiert. Das Risiko eines Konflikts mit dem Kollegium verhindert hier häufig die Revision einer Entscheidung. Hinzu kommt, daß diese Mentorenrolle, in den einzelnen Schulen unterschiedlich, eine mit gewissem Prestige verbundene Position ist, zumindest eröffnet sie Kontaktchancen zu höheren Positionen innerhalb der Schul- und der Schulaufsichtshierarchie.

Die damit evtl. bedingte Konkurrenzsituation erzeugt eine besondere Aufmerksamkeit innerhalb einer Schule, und entsprechende Entscheidungen werden darum auch wohl nur in seltenen Fällen vollständig kommunikativ angestrebt. Eine Einbeziehung des Junglehrers in solche Kommunikationen wird darum von den Lehrerkollegien als sehr problematisch empfunden werden müssen, da hierbei das Prinzip der Kollegialität, die vorausgesetzte Gleichheit aller Lehrer (Wellendorf), gefährdet ist. Besonders die Spontaneität der Junglehrer wird hier als Gefahrenmoment erkannt werden, da ihre nicht sicher zu erwartende Kontrolle bei Darstellungen, fixierte Prestigedifferenzierungen innerhalb eines Kollegiums aufbrechen und vorausgesetzten sozialen Konsens oder verborgenen Dissens herausfordern und in Begründungszwang bringen könnte.[1)]

---

1) Vgl. Luhmann 1972,S.114, 248 und 1974,S.100
"Organisationsinterne Konflikte werden, sofern sie nicht in die normalen Entscheidungsverfahren versteckt werden können, nach Möglichkeit überhaupt geleugnet und durch Formeln, Freundlichkeiten und Fiktionen überdeckt ... Deshalb können auch keine strukturell bedingten Widersprüche im System anerkannt werden" (1972,S.248, vgl. auch S.278)

Die soziale Naivität der Junglehrer begrenzt Kooperationswünsche der Junglehrer auch durch die nicht erwartbare Darstellungsdisziplin nach "außen". Es ist evident, daß in den Arbeitsgemeinschaften der Junglehrer - in ihrer Funktion als Kontaktstellen - auch über das Klima einer Schule gesprochen wird. Wer möchte sich da schon gerne zum Thema machen lassen?![1)]

Dabei wird von Junglehrern als Neulinge in dieser Organisation häufig verkannt, daß zu dem, was als sachlicher Aspekt von Kooperationswünschen geäußert wird, zugleich eine organisationsinterne Relevanz tritt. Er kann nicht sicher sein, daß er richtig verstanden wird. Besonders in kleineren Kollegien läuft er als Neuling immer Gefahr, die allgemeine Konsensgrundlage zu verlassen. Er kann sich noch nicht sicher fühlen, daß bei evtl. Fehlschlägen nur die Tat mißbilligt wird und nicht auch der Täter. (Vgl. Luhmann 1974,S.100)
Auf ein weiteres Bedingungsfeld gilt es im Hinblick auf die Kooperationsmöglichkeiten der Junglehrer noch aufmerksam zu machen. Charakteristisch für Junglehrer ist, daß das Lernen vielfach als Kennenlernen neuer Situationen, Menschen, Rollen, Erwartungen und Enttäuschungen bezeichnet werden kann. Diese Rolle des Lernenden eröffnet ihm Kontaktchancen besonders auch dadurch, daß er, an Kollegialität oder "professionelles Gewissen" appellierend, auf den von ihm nachzuweisenden Erfolg hinweisen kann. Als Lernender erklärt er dabei seine Bereitschaft zur grundsätzlichen Revidierbarkeit seiner Entscheidungen und zur diskursiven Erörterung[2)] theoretischer und praktischer Geltungsansprüche (reflexives Lernen).

---

1) Gerüchte könnten hier geradezu als "institutionalisierte Pflicht zur Geschwätzigkeit" aufgefaßt werden, durch "die das soziale Bedürfnis nach Sicherheit, nach einer stabilen, bekannten, übersehbaren Umwelt befriedigt wird". Luhmann 1972,S.117
Man denke dabei etwa auch an die Gerüchte über Prüfer und deren Verhalten in Prüfungen.

2) Siehe zur Kennzeichnung des "praktischen Diskurses Habermas: Vorbereitende Bemerkungen ... In: Habermus/Luhmann 1971, S.130

Dieses Bemühen ist allerdings nicht grenzenlos belastbar und das Medium Vertrauen knapp.[1] So muß davon ausgegangen werden, daß ein Junglehrer von dem Zeitpunkt an, von dem er den Eindruck des Lernenden und auf Interaktion angewiesenen nicht mehr aufrechterhalten kann, vielleicht weil es ihm zu anstrengend ist oder er nicht mehr darüber reflektiert, welchen Eindruck er in welchen Zusammenhängen erzielen oder vermeiden soll, die gegenseitigen Erwartungen der Interagierenden mit Unsicherheit belastet sind. Jemand tritt nun als Wissender auf, wo er als Lernender erwartet wird, und umgekehrt erscheint jemand als Lernender, wo er als Wissender erwartet wurde.[2]

---

1) In der formalen Begriffssprache der Systemtheorie wird Vertrauen als das mehr oder weniger sichere Erwarten zukünftigen Verhaltens bezeichnet, das zugleich in einen Prozeß gegenwärtiger Motivation involviert ist. "Vertrauen ist die Erwartung einer künftigen Befriedigung, die zum Motiv für eigenes, sich festlegendes Verhalten wird." (Luhmann 1972,S.72)
Kontakte müßten besonders dann von Vertrauen getragen sein, wenn in diesen Kooperationsbeziehungen einer der Beteiligten gewisse Vorleistungen erbringen muß, ohne dafür sofortige Befriedigung erwarten zu können.
Systemtheoretisch läßt sich die Frage der Befriedigung von Bedürfnissen mit der Differenz der Sozialstruktur sozialer Systeme und der Personenstruktur als personalem System beschreiben. In der Konstruktion eines "sozialen Systems" - als Sinnsystem - (vgl. Luhmann 1974,S.115) fällt allerdings der Bezug auf das individuelle Subjekt heraus. (vgl. Hondrich 1973,S.272 und S.275) Ein empirischer Zugang wird von K.O. Hondrich dadurch eröffnet, daß er Bedürfnisse als "Interaktions-Variabilität von Bedürfnisorientierungen (Interessen, Konflikten)" bezeichnet (ebd. S.272), die durch gedankliche Abstraktionsprozesse der Betroffenen oder des Forschers als voneinander unterscheidbar angesehen werden (ebd. S.264). Inhaltlich werden Bedürfnisse als "Konfliktzustände zwischen der Wahrnehmung eines Befriedigungsmittels und der Wahrnehmung, nicht sogleich darüber verfügen zu können" aufgefaßt (ebd.). Wir wollen in dieser Arbeit die hier in verschiedenen Interaktionen artikulierten Bedürfnisse an einigen Fällen illustrieren.

2) Vgl. zur reflexiv kontrollierten Selbstdarstellung Luhmann 1974,S.100f

Die Gefahr des Abbruchs von Interaktion ist in solchen Situationen auch dadurch gegeben, daß dem Junglehrer ein Wissen angeboten wird, daß sich vielfach als eigene Erfahrung darstellt.[1] Da hiermit auch ein Teil der eigenen Identität offenbar wird,[2] ist dieses Wissen als resistent gegenüber Widerlegungen einzuschätzen. Allein schon die mögliche Herausforderung dieses Erfahrungswissens kann darum als Motiv für die Verhinderung von Kontakten aufgefaßt werden.
Dabei bedeutet der Abbruch der Interaktion vielfach nur die nach "außen" dokumentierte Bereitschaft zur Aufrechterhaltung der sozialen Identität. Häufiger wird ein Verhalten anzutreffen sein, daß dem Junglehrer einen gewissen experimentellen Handlungsspielraum läßt, das Kollegium sich ihm gegenüber allerdings in gewisser Weise artifiziell verhält, insofern eigene Interessen verborgen bleiben. Overtes Verhalten und verheimlichte Intentionen verstricken den Junglehrer dabei in "Beziehungsfallen" (Goffmann), denen er nur entfliehen kann, wenn er die Chance, den Mut und Einfluß besitzt, die anderen dazu zu bringen, ihre Inkonsequenzen einzugestehen.[3]
Wir erkennen hierin die Berechtigung für die Forderung nach reflexiv kontrollierten Selbstdarstellungen und reflexiven Prozessen des Lernens - als Lernen des Lernens - besonders für die neuen Situationen, denen Junglehrer sich gegenübersehen.

---

1) "Erfahrungswissen ist ... traditionell orientiert, sucht Sicherheit in Fixierungen, die etwa auftretende Änderungsanlässe so lange wie möglich ignorieren und ungeniert sich mit einem Hilfsgerüst von mehr oder weniger elastischen Enttäuschungserklärungen und -zurechnungen. Die Begriffsbildung des Erfahrungswissens haben nicht heuristische, innovative oder adaptive Funktionen, sondern dienen dem 'Abkorken' von Enttäuschungen." Luhmann 1974,S.94
Vgl. auch unten S. 243

2) Luhmann 1972,S.72f

3) Vgl. Krappmann, in: Zimmer 1973,S.87

Diese Schwierigkeiten hinsichtlich der Kontaktchancen bei neu in die Schulen eintretenden Junglehrern verringern sich in dem Maße, wie er als Kollege Anerkennung findet, allerdings unter Beachtung der Bedingungen, die diese Mitgliedsrolle ihm auferlegt. Diese Prozesse sind dabei besonders hinsichtlich ihrer affektiven Dimensionen immer dadurch belastet, daß die zwangsweise Aufkündigung dieser Kontakte nach der Zweiten Prüfung erwartet werden muß.

So berichtet H. v. Prittwitz z.B. von dem Vorhaben, "Lehrer z.A. nur an solchen Schulen eine Grundschulklasse anzuvertrauen, bei der in einem Paralleljahrgang ein Mentor unterrichtet, der dem jungen Lehrer Hilfe bei seinen Unterrichtsvorbereitungen leistet und ihn fortlaufend bis zu seiner 2. Lehrerprüfung berät. Allerdings stieß diese Konzeption auf die Schwierigkeit, daß die so gedachte Ausbildungsstätte nach der 2. Lehrerprüfung wieder freigemacht werden müßte, was beamtenrechtlich nicht erzwingbar ist." (Prittwitz/ Gaffron 1969, S.36)

Neben diesen durch individuelles Bemühen eingeholten Kooperationsmöglichkeiten, sieht die Schule als Organisation einige formal geregelte Interaktionsformen vor. So sind Junglehrer zur Teilnahme an Konferenzen berechtigt und haben hier volles Stimmrecht. Allerdings muß davon ausgegangen werden, daß es in diesen Konferenzen weniger um pädagogische Fragestellungen geht als um eine einheitliche Durchführung von Rechts- und Verwaltungsvorschriften. "Ein Blick in die Protokolle der Systemkonferenzen macht offenbar, wieviel hier noch zu tun ist; sie ergehen sich oft nur in einer Erörterung amtlicher Bekanntmachungen." (Dohmhof u.a. 1968, S.246; als Vertreter der Schulaufsicht) Zumindest kann der Junglehrer nicht erwarten, daß hier der "Ort des Austausches der beruflichen Erfahrungen" (ebd.) ist.

"Schaut man sich die umfangreichen Aufgabenkataloge der Schulkonferenzen einmal näher an, so zeigt sich, daß der Gegenstand von Schule, der Unterricht, ausgespart wird, daß es sich um mehr oder weniger marginale Kompetenzen handelt." (Richter 1973,S.29)

So wurde in der bereits zitierten Untersuchung zur Differenzierungspraxis an Hauptschulen in NW etwa deutlich, daß z.B. Entscheidungen über Umstufungen von Schülern fast ausschließlich durch "Rücksprache mit dem Lehrer der neuen Gruppe" erfolgte (75% der Antwortenden). "Durch Konferenz mit allen in der Klasse tätigen Lehrer" nannten 10% und "durch Fachkonferenz" gar nur 5% der Antwortenden. (Forschungsgruppe Hauptschule II, 1971,S.65) Weiterhin stellt diese Untersuchung fest: "Nur ein Teil der Lehrer arbeitet bei der Stoffplangestaltung und bei der Abstimmung der Stoffgebiete zwischen den Lehrplanstufen eng mit den Kollegen zusammen." (ebd. S.72)

Wie bedeutsam und wirkungsvoll diese Kooperation und Kommunikation allerdings ist, geht daraus hervor, daß kooperierende Lehrer "im ganzen nicht so skeptisch eingestellt (sind) gegenüber den Aufstiegschancen der Schüler und gegenüber der Möglichkeit, grundlegende Stoffe in den Kursen parallel zu erarbeiten. Folgerichtig werden von dieser Lehrergruppe auch eindeutig mehr Aufstufungen vorgenommen".[1)]
Wenn allerdings Teamarbeit von Lehrern gewünscht wird, so werden hierbei vor allem Tätigkeiten im Bereich der Unterrichtsplanung, der Prüfung neuer Lehrmittel, der Vorbereitung von Klassenarbeiten, der Festsetzung von Zeugnisnoten und der Anleitung von Studenten während des Schulpraktikums sowie der Betreuung von LA gesehen. (vgl. Susteck 1975,S.80f und S.182f) Für die Unterrichtsdurchführung wird der Einsatz des Einzellehrers bevorzugt, "dem hinter geschlossener Klassenraumtür die Möglichkeit verbleibt, Planungsbeschlüsse in seinem Sinne abzuwandeln". (Susteck 1975,S.83)

[1)] Forschungsgruppe Hauptschule II, 1971,S.72

Auffällig ist dabei, daß jüngere Lehrer (unter 5 Jahren Dienstzeit) zur Teamarbeit eher bereit sind als Lehrer mit längerer Dienstzeit. "Mit zunehmender Berufserfahrung wächst die Tendenz, möglichst viele Aufgaben dem Einzellehrer zuzuordnen." (Susteck 1975,S.81)

Die dyadische Interaktion ist damit allgemein als vorherrschend zu bezeichnen, und zwar vor allem als angeordnete Zusammenarbeit mit dem Mentor oder als vielfach empfohlene Kontaktaufnahme mit dem "Vorgänger in der Klassenleitung" (vgl. auch Gschwendner 1972,S.15), als Interaktionen mit dem Schulleiter, mit einem sympathischen Kollegen, aber sie zeigt sich auch zwischen Lehrern und Schülern und zwischen Lehrern und Eltern.

3.6 Ergebnis und Erfolg

Die historische Wurzel der Zweiten Phase liegt vor allem in der Funktion, Bewerber vor der festen Anstellung auszuwählen.[1] Besonders die Verbeamtung auf Lebenszeit und die damit verbundene Verpflichtung des Staates, lassen den Staat in der Folgezeit an diesem Rekrutierungsverfahren festhalten.[2] Diese zweite Prüfung stand darum auch immer vollständig unter Aufsicht der Schulverwaltung, der damit gleichzeitig die Chance gegeben war, auf die Rekrutierung für die eigenen Bezirke Einfluß zu nehmen.

Der Selektionsaspekt der Prüfung wurde dabei jeweils in dem Maße bedeutsam, wie das Angebot den definierten Bedarf überstieg[3] und die Personalplanung zur bedeutsamsten Entscheidungsprämisse für Strukturänderungen avancierte - Lehrer als Träger von Reformen. Im Stadium des "ausreichenden" personalen Angebots können die Personen dann nach Aufgaben/Programmen ausgewählt werden, wobei man allerdings nicht sicher ist, wie rasch sich diese Aufgaben verändern.

---

1) Siehe allgemein zur Rekrutierungsfunktion von Prüfungen Kvale 1972
Zu den weiteren Parametern des Dienstverhältnisses (Laufbahn- und Beförderungssystem und Vergütungs- und Besoldungsordnung) siehe u.a. Albrecht 1970, S.3ff

2) Zur asymmetrischen Risikosituation der Verbeamtung siehe Albrecht 1970, S.4, 16, 79f

3) Hingewiesen sei in diesem Zusammenhang auf die von Albrecht getroffene Unterscheidung von "Markt-bezogenem", "Bedarf-bezogenem" und "Politik-bezogenem Mangel", siehe Albrecht a.a.O., S.136f
Die Zeitschrift "analysen" meldete im März 1975, daß in Rheinland-Pfalz Bewerber mit der Examensnote "ausreichend" überhaupt nicht mehr mit einer Einstellung in den Schuldienst rechnen könnten (a.a.O., S.35). Siehe hier auch: "Zur Lage in den Bundesländern".

Mit N. Luhmann können wir dabei von folgenden Modalitäten der Planung ausgehen: Zu unterscheiden ist die "Definition eines Entscheidungsproblems und der Bedingungen seiner Lösung", eine allgemeine Organisation von Entscheidungskompetenzen und andererseits die "Einsetzung individueller Persönlichkeiten in Ämter".[1] Die letztgenannte Modalität ist für das Schulsystem bestimmend, wobei die Prüfung als der defiziente Modus dieser Systemplanung anzusehen ist.

Der "Einsetzung" gehen Beurteilungen voraus, die in Zertifikaten dokumentiert werden. G. Albrecht unterscheidet hier formal in Ausbildungs- und Prüfungsanforderungen der Laufbahn, in denen Ausbildungszeiten festgelegt sind und die zugleich längerfristig gelten, und sogen. "Ausleseanforderungen", worunter vor allem die zu bestimmten Einstellungsterminen erforderlichen faktischen Prüfungsanforderungen verstanden werden. Ausleseanforderungen können kurzfristig geändert werden und ermöglichen eine flexible Anpassung und Beeinflussung des Arbeitsmarktes. Der Zusammenhang zwischen jeweils definiertem Qualifikationsstandard und Zugang zum Beruf ist besonders dadurch charakterisiert, daß damit nicht der Zugang zur Ausbildung selbst, sondern durch Instanzen, die Abnehmer von Ausbildungsqualifikationen sind, monopolisiert wird. Neben den in den Zweiten Prüfungen definierten Anforderungen wirken hierbei auch mehr oder minder zutreffende Informationen über künftige Berufsaussichten als universelle Mittel. (vgl. Albrecht 1970, S.30 und 47)

Ausgehend von der Hypothese des "weitgehend unbestimmten Arbeitshandelns" weist R. Nuthmann darauf hin, daß die

---

1) N. Luhmann 1972, S.76
"Durch Auswahl individueller Persönlichkeiten, die eine bestimmte Gesinnung und Ausbildung, also bestimmte Selektionsprinzipien, gewährleisten, kann man sich eine allzu eingehende Planung ersparen, sowie umgekehrt die Informationsverarbeitung bei stark durchgezeichneter Planung weitgehend indifferent dagegen werden kann, wer entscheidet." (ebd.) Siehe auch oben S. 126

"im Vergleich zu Absolventen anderer Ausbildungsgänge erschwerte Beurteilung der erworbenen fachspezifischen und der generellen kognitiven Fähigkeiten dazu (führt), daß schon immer extrafunktionale Qualifikationen - wie z.B. bestimmte Sozialfertigkeiten, gesellschaftliche und politische Orientierungen usw. - bei der Rekrutierung und Bewertung des Arbeitshandelns hochqualifizierter Arbeitskräfte in besonderem Maße herangezogen werden" und die "Auslese-anforderungen" determinieren. Das Zertifikat bewertet darum "vor allem den Sozialisationsprozeß und nimmt eine 'symbolische Garantiefunktion' an ..."[1)]

Die Typisierung von Personen in Lehramtsprüfungen erfolgt nun vor allem nach personalen Entscheidungsprämissen,die allgemein im Schulsystem Anerkennung finden.[2)] Prüfungen können dabei tendenziell Ausbildungsintentionen konterkarieren und mit einem zirkulären Prozeß innerhalb der administrativen Verfügung und Kommunikation ("abgeleitete Autorität") verglichen werden, der abgelöst von Qualifikationsprozessen bestehen kann - allerdings auf diesen erheblichen Einfluß hat.

---

1) Nuthmann 1974,S.21; vgl. auch oben S. 76 ff

2) Aus testtheoretischer Sicht nennt V. Krumm als Gründe für eine fehlende Zuverlässigkeit der Eindrucksbeurteilungen in diesem Zusammenhang:
- Die Beurteiler unterscheiden sich in ihren Maßstäben.
- Die Bewertung einer Leistung steht in dem Niveau der vorausgegangenen Leistung.
- Die Prüfer sind nicht in der Lage, den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe abzuschätzen.
- Die Prüfer lassen sich durch leistungsfremde Kriterien beeinflussen.

V. Krumm 1970,S.25f und 1972,S.457ff

Will man nun diese durch das "Prüfungswesen" entstandenen Strukturen, die dominant orientiert sind an der personalen Modalität der Entscheidungen, abbauen,[1] müßte das Entscheidungsproblem konsistent definiert und adäquate Lösungen angegeben werden, d.h. differenzierte, theoretisch begründete Entscheidungskriterien gefunden und damit neue Möglichkeiten der Informationsgewinnung über Personen erprobt werden,[2] womit allerdings die Diskrepanz zwischen idealtypischen Entscheidungsverläufen und faktischem Vollzug nicht überwunden wäre. Die bestehende Praxis der Personalbeurteilung ist in ein Paradigma einzuordnen,

---

[1] Die Abschaffung der Noten begründen z.B. die Ausbilder eines Studienseminars in Düsseldorf, in: Neue Sammlung, 11 (1972), S.387-390

Für eine Abschaffung der Prüfungen mit Rechtsfolgen treten ein: Seiffert 1969,bes.S.185ff; Bundesassistentenkonferenz 1970,S.56f

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW forderte in einer Stellungnahme zum LABG NW (1975) Prüfungsleistungen nur noch mit "bestanden" und "nicht bestanden" zu bewerten. In: Neue deutsche Schule, 27(1975),S.201, siehe entsprechend auch: Deutscher Bildungsrat, Strukturplan (1970),S.238

Der Strukturplan sieht eine Bestimmung der Prüfungen entsprechend der Struktur der Lehrerausbildung vor. So soll die zweite Prüfung "mehr den Charakter einer allgemeinen Schlußprüfung für das volle Lehramt" gewinnen; sie testiert "die allgemeine Befähigung für den Lehrerberuf". (a.a.O., S.238f)

[2] Das gilt auch für die Forderungen, das zweite Staatsexamen in der Form einer Sukzessivprüfung (6 Probelektionen) durchzuführen. Siehe Koch/Pfeifer 1971,S.445

Siehe weiterhin zu dieser Forderung:
Sauer 1971,S.201; Fend/Messner 1970(a); Fend/Messner 1970(b) Reisener 1972; Schlotthaus 1971; Winteler 1972 und die Unterscheidung von "Voraussetzungstest" und "Normprüfung (Abschlußprüfung)" bei Mager/Beach 1972,S.64

wie es auch für empirisches Messen erfolgreichen Lehrerverhaltens noch Anwendung findet. "Die meisten Beobachter gehen in die Klasse mit festen, vorgefaßten Meinungen über das, was sie suchen. Sie wollen nicht herausfinden, worin erfolgreiches Lehrerverhalten besteht, sondern sehen, ob sich der Lehrer erfolgreich verhält, d.h. so, wie sie meinen, daß er sich verhalten sollte."[1] Die faktischen Selektionsmechanismen sind dabei nicht an den Gütemaßstäben und Standards empirischer Wissenschaften ausgewiesene Kriterien, sondern sind i.d.R. gekennzeichnet durch die Einschätzung der Gesamtwirksamkeit, wobei gewisse deskriptive Kategorien zur Typisierung von Personen oder Handlungen unterlegt werden. Der Spezifikationsgrad solcher Kategorien ist dabei durch die Entscheidungspraxis selber begrenzt.

Allgemein steht die Beurteilung der Lehrtätigkeit in Deutschland in der theoretischen Diskussion noch weit hinter Fragen der Planung von Unterricht zurück.[2]

---

[1] Schulz/Teschner/Voigt: Verhalten im Unterricht. Seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren. In: Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil I, 1970,Sp.671ff
Die Problematik, Effektivität des Lehrers als selektierendes Kriterium wirksam werden zu lassen, zeigt sich heute noch darin, die Ausbildungsdauer und die Ausbildungsinstitutionen als Kriterium heranzuziehen (Lehrämter). Die Promotion erfüllt in der Wirtschaft noch ähnliche Funktionen, besonders dort wo Reputation in Außenkontakten erwartet wird.
Auf die Möglichkeit, daß diese Beratungen als "nützliche Fiktionen" dienen können, "die den deklarierten Zweck um anderer Folgen willen aufrechterhalten", weist N. Luhmann hin. "Kontrollen geben einen willkommenen Anlaß, die Fehlerfreiheit eines Zustandes paradeartig vorzuführen." Luhmann 1972,S.278, Anm. 21

[2] Vgl. die zusammenfassende Darstellung deutscher Untersuchungen über Eignungsmerkmale von Lehrern im Handbuch der Unterrichtsforschung, Bd. I und II

Ein Beispiel für die Unverhältnismäßigkeit von Planung und Beurteilung von Unterricht ist das Buch von Chiout/Steffens 1970.
Auf die Möglichkeit, die Planungskategorien als Beobachtungskategorien zu benutzen wird häufig hingewiesen, allerdings ist damit eben noch kein Kriterium gefunden.
Vgl. u.a.: Maier/Hörner 1971

Die Feststellung von Eignungsmerkmalen kann sich auch z.Zt. nicht auf eine umfassende empirische Unterrichtsforschung berufen, die valide Kriterien angeben könnte.[1] Es ist darum nicht verwunderlich, daß gegenwärtig noch die "Erfahrung" als bedeutsamstes Substitut diese Leerstelle füllt.

Von einer Objektivierung der Beobachtungskriterien wird erwartet, daß damit der den bisherigen Unterrichtsbeobachtungen vielfach zukommende Charakter sozialer Kontrolle, genommen werden könnte.[2] Insgesamt werden von einer Objektivierung der Beobachtungsverfahren folgende Auswirkungen erwartet:[3]

- Eine Strukturierung der theoretischen Ausbildung
- eine stärkere Ausrichtung des Lehramtsanwärters auf bestimmte Verhaltensweisen, Aspekte
- eine zuverlässige Rückmeldung über Erreichen oder Nichterreichen einer bestimmten Intention
- eine prognostische Aussage für die weiteren Unterrichtsplanungen
- eine Erhöhung des Informationsgehaltes in Diskussionen
- eine Evaluation von Ausbildungsbemühungen.

Hinsichtlich des vielfach geforderten Abbaus struktureller Vorgaben ist zu bedenken, daß dadurch eine Verschiebung der Selektionslast von Strukturen auf Einzelentscheidungen erfolgen würde, wobei offen ist, ob die hierfür jeweils zu bestimmenden Entscheidungskriterien nicht wiederum so ambivalent sind, daß dadurch erhebliche Belastungen der Organisation zu erwarten wären. Eine Spezifikation von Entschei-

---

1) Einzeluntersuchungen liegen vor von: Weber/Trauerstein 1972; Weber 1972; Tausch u.a. 1970; Wieczerkowski 1971

2) Siehe: Mahrenholz 1972; Schäfer 1972; Schöneberg 1972; Einsiedler 1972; Bjerstedt 1968; Freese 1972; Nowosadko 1973 und 1972

3) Siehe Krumm 1970,S.25f

dungsproblemen[1], und weiterhin die Angabe von Lösungen und die Kontrollierbarkeit ausgewiesener Lösungen, zeigen sich hier als hoch interdependent mit der Forderung nach Verbesserung der Kooperation und Kommunikation innerhalb des Kollegiums, nach einer Steigerung der Partizipation und Autonomie der Schulen. Diese Überlegungen könnten allerdings die Redundanz in den bestehenden Prüfungen und Programmen vermindern.

Die Kritik an der Betonung einer "absoluten inhaltlichen Bindung" der Lehrtätigkeit an die für Schulen gültigen Rahmenlehrpläne durch die staatliche Schulaufsicht, an der Forderung nach Beteiligung eines "Staatsprüfers als Vertreter der Schulpraxis an der Ersten Staatsprüfung und an der generellen Beanspruchung der Praxis als Domäne des Prüfungsamtes"[2], sind als Indikatoren zu erkennen, die die Wahrnehmung solcher Redundanzen anzeigen.

Das damit bezeichnete Konfliktfeld in der Strukturplanung, also der Entscheidung über Prämissen im Bereich der Inhalte, der Organisation und des Personals, verstärkt - hinsichtlich des hier interessierenden Problems - Redundanzen im Prüfungsbereich besonders dann, wenn nur die Prüfungen als strukturierende Elemente der Lehrerausbildung verändert und z.B. die Ausbildungsinhalte tradiert werden. Besonders die

---

1) Eine inhaltliche Spezifikation könnte in folgenden Dimensionen erfolgen: Inhaltlich hinsichtlich Berufsaufgaben, zeitlich hinsichtlich sukzessiver Evaluation, sozial hinsichtlich erweiterter Mitbestimmungsrechte.

2) Grundzüge einer integrierten Lehrerbildung und Konsequenzen für die Gestaltung der ersten Staatsprüfung für die Lehrämter, Stellungnahme von Professoren der Pädagogischen Hochschule Berlin, in: Die Deutsche Schule, 65 (1973), H.7/8,S.493-506

Siehe auch GEW NW in einer Stellungnahme zum LABG (1975): "Die Beauftragung eines Mitgliedes der obersten Schulaufsichtsbehörde mit dem Vorsitz in Prüfungsausschüssen wird abgelehnt." In: Neue deutsche Schule, 1975,H.10,S.201

Reputation, die diejenigen erwarten können, die sich mit "Wissenschaft" befassen[1)], könnte postulierte Schwerpunktsetzung einer zweiphasigen Ausbildung in Redundanzen aufheben. So kann z.Zt. eine allgemeine Opposition gegenüber Prüfungen an den Hochschulen konstatiert werden, die auch als eine Entlastung der Entscheidungsprozesse von rational als nicht erfüllbar angesehenen Anforderungen der Berufspraxis aufgefaßt werden muß. Eine solche latente Verweigerung ist dabei weitgehend unbemerkt möglich, weil eine Verschiebung dieser Entscheidung auf die Zweite Prüfung Redundanzen im bestehenden Prüfungssystem ausnutzen kann.

Mit der Einrichtung einer zweiten Ausbildungsphase sind beide Staatsprüfungen auf die "Befähigung für ein Lehramt" bezogen. Die Zweite Prüfung erhielt damit einen mehrfunktionalen Bezug, sie wurde zunehmend zur Abschlußprüfung der Ausbildung, erhielt aber gleichzeitig ihre traditionelle Funktion bei als Berufs-Eingangsprüfung.

Diese funktionalen Zuordnungen determinieren allerdings, je unterschiedlich, die Auswahl selektiver Prinzipien. Während eine Abschlußprüfung sich auf erfolgte, mehr oder minder operationalisierte Ausbildungsziele und Sozialisationseffekte beziehen kann, fungiert eine Eingangsprüfung als Selektionsmechanismus des aufnehmenden Systems und hat Bedeutung für die internen Verteilungsprozesse (Aufgabenzuweisungen, Funktionen, Beförderungen).

---

1) Zur Kennzeichnung von Wissenschaft als "soziales System" siehe N. Luhmann 1974, S.232ff

Die Charakterisierung der Zweiten Prüfung als "Eingangsprüfung" macht darauf aufmerksam, daß die in der Zweiten Prüfung bestimmenden Selektionsfaktoren auch diejenigen sind, die bei den systeminternen Verteilungsprozessen relevant werden. Eine "gute" Zweite Prüfung würde in diesem Sinne der erste Schritt für die allerdings begrenzten Möglichkeiten einer "Karriere" bedeuten. Besonders die kontaktintensiveren Sozialbeziehungen in einer ausbildungsorientierten Phase könnten zu einer Karriereförderung führen, die über persönliche Fürsprache gesteuert wird. Für die Funktion der Eingangsprüfung ist dabei der Amtsbegriff noch als dominantes Selektionsprinzip anzusehen. Mit dem Amt ist ein Gesichtspunkt relativer Invarianz institutionalisiert, der sich konkretisiert in der Form moralischer Generalisierung, eines überpersönlichen, aufgabenbezogenen Ethos und als Übernahme bestimmter Rechte und Pflichten.[1)]

Weiterhin ist zu bedenken, daß die Erweiterung der Ausbildungsaufgaben in der Zweiten Phase der Lehrerausbildung und der Ausbau von Fortbildungsmaßnahmen zugleich eine Erweiterung des bislang nur schmalen Bereichs hierarchisch geordneter "Karriereangebote" bedeutet.[2)] Dieses Verfahren der Selbstrekrutierung des Personals für Aus- und Fortbildungsaufgaben

---

1) Vgl. Luhmann 1971, S.223ff

2) In Abwandlung eines Illich zugesprochenen Wortes könnte man als Extremposition behaupten, Bezirksseminare - was immer sie sonst tun - verschaffen Lehrern (als Fachleiter) berufliche Abwechslung, ermöglichen einzelnen eine in der Schule nicht mögliche Spezialisierung und bieten prestige- und statusfördernde Jobs für Lehrer an. Vgl. v. Hentig, in: Neue Sammlung, 1974, H.4, S.356

nach dem Studium weist zugleich darauf hin, daß zahlreiche didaktische Vorstellungen und Verhaltensweisen kaum durch Kontakte der Institution mit externen Bedingungen kontrolliert, sondern innerhalb der Organisation als Selbstverständlichkeiten tradiert werden, die der kritischen Reflexion, ja der deutlichen Wahrnehmung weitgehend entzogen bleiben.[1] Das Gesagte gilt dabei nicht nur für das Ausbildungsprogramm, etwa das Verhältnis von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft, sondern auch für die Auswahl der Prüfungskriterien.

Allgemein spiegelt die Institutionalisierung einer Zweiten Phase und hier vor allem die Redundanzen im Ausbildungsprogramm wie in den geprüften Leistungen geradezu den Versuch wider, die getrennten Prozesse der Herstellung von Qualifikationen und der Verteilung von Qualifizierten zeitlich befristet neu auszubalancieren, Ausbildung und Sozialisation funktional-diffus zu verbinden.[2] Dabei geben die bisherigen Überlegungen allerdings zu bedenken, ob etwa eine Änderung des Ausbildungsprogramms in Richtung auf eine Verstärkung der Ausbildungsfunktionen noch kompatibel ist mit den

---

1) Siehe Lenne: Analyse der Mathematikdidaktik in Deutschland, Stuttgart 1969, S.264; vgl. dazu auch Menck 1972, S.20 und oben S. 133
Untersuchungen über Innovationen im Erziehungswesen machen außerdem auf Aspekte aufmerksam, die über persönliche Eigenschaften von Innovatoren hinausweisen und Organisationsmerkmale, die eine Bereitschaft zu Innovationen beeinflussen, als wesentlich an- sehen. Z.B. konnte festgestellt werden, daß Schulräte, die von außen in ihr Amt gelangten, innovativer waren als jene, die innerhalb des Schulsystems ernannt wurden. Mills u.a. 1975, S.375

2) Die festgestellten Redundanzen, also ein Überhang an Informationen, Regelungen, Doppelsinnigkeiten usw., können dabei als Indikatoren dafür angesehen werden, daß eine differenzierte Aufgabenteilung zwischen den Ausbildungsphasen noch nicht erfolgt ist und jede Ausbildungsorganisation selbständig und weitgehend unabhängig voneinander ihr Programm bestimmt. Zu positiven Effekten von Redundanzen innerhalb einer Organisation, besonders hinsichtlich der Zuverlässigkeit eines Programms, der Erzeugung eines gewissen Sicherheitsfaktors, der Möglichkeit, dadurch auch auf ungewöhnliche Situationen zuverlässiger reagieren zu können, Fehler nicht zu unterdrücken, sondern in alternativen Möglichkeiten konstruktiv zu nutzen, weist M. Landau (1969) hin.

bestehenden Strukturen und nicht vielleicht konterkariert wird durch den Einflußbereich der Rekrutierung, den bestehenden Bedingungen der Zweiten Prüfung, den beruflichen Situationen, den Grad der Organisiertheit der Schulen und den Einfluß der Verwaltung. Eine Dominanz der Sozialisationsfunktion dieser Phase würde etwa bedeuten, daß mit besserer Ausbildung allein die Probleme der Zweiten Phase nicht zu lösen sind.

Es wird zugleich bewußt, daß die strukturelle Veränderung der Lehrerausbildung durch eine postulierte, funktionale Differenzierung in zwei Ausbildungsphasen, bestehende Strukturen im Prüfungsbereich nicht in gleicher Weise einschloß. N. Luhmann regt dagegen z.B. an, die im Amtsbegriff zusammengefaßten Aspekte, die organisatorische Einheit von Handlungen und Erwartungen und die verliehenen, auf die Person bezogenen Rechte und Pflichten, zur Erweiterung des Handlungsspielraums zu trennen.[1] Für "didaktische Berufe" (Flechsig 1971) könnte das bedeuten, unter Aufrechterhaltung der mit dem Berufsbeamtentum verbundenen und gratifizierten Tugenden, gleichzeitig ein flexibles System zur Durchführung bestimmter Aufgaben zu installieren, d.h. Funktionsstellen auf Zeit einzurichten und beide Modalitäten der Planung zu realisieren, also eine auf das "Amt" bezogene Form der "Einsetzung" mit minimalen Graden programmspezifischer Disjunktion und eine "Organisation von Entscheidungskomptenzen", die zeitlich und organisatorisch soweit flexibel gehandhabt wird, daß etwa bestehende Formen der Lehrerfort-und -weiterbildung, Versuche zur Unterstützung kooperativer Arbeitsteilung in den Kollegien im Sinne der berufsbezogenen Spezialisierung und Rollendifferenzierung genutzt und ausgebaut werden.[2]

---

[1] N.Luhmann 1971,S.226ff
Luhmann gibt allerdings diesen Gedanken, die am Begriff der "Stelle" festgemacht werden, nur geringe Realisierungschancen, da die "Sichtbarkeit der hierarchischen Bedeutung des einzelnen" gemindert würde, gewisse Motive und damit Rekrutierungschancen verloren gingen und ein "System von Erfolgsillusionen mit kleinen Stufen des Aufstiegs bei minimalen, in der Lebensführung kaum spürbaren finanziellen Verbesserungen" zusammenbräche. (ebd.)

[2] Vgl. u.a. Deutscher Bildungsrat 1973 und Huber 1974(c)

Entsprechend stünde die Frage nach Generalisierung oder Spezialisierung, nach Erweiterung oder Vertiefung der Qualifikationen in den auf das Hochschulstudium folgenden Phasen noch zur Disposition. Es soll dabei hier nur angemerkt werden, daß die Neustrukturierung der Ausbildung alle betroffenen Teilstrukturen berücksichtigen muß und über den Ausbildungsbereich hinaus mit Strukturentscheidungen des Schulwesens verknüpft ist.

Auch innovationsstrategische Erfahrungen machen uns auf die Bedeutsamkeit der bestehenden Interdependenzen aufmerksam.[1] Weiterhin betont H. Thomas, daß es überaus schwierig sei, "die Variable Ausbildung überhaupt von anderen Einflüssen auf die Kompetenz eines Lehrers zu isolieren. Zu solchen weiteren Einflußbereichen scheinen uns im wesentlichen zwei zu gehören: das Feld der Rekrutierung, d.h. die der Berufswahl zugrundeliegenden Motive und Einstellungen zum Lehrerberuf einerseits und die berufliche Situation mit ihren Anforderungen und spezifischen Bedingungen, unter denen diesen Anforderungen entsprochen werden muß, andererseits."[2] Wir halten auch die Zweite Phase und hier vor allem die Personalentscheidungen für bedeutsame Einflußbereiche.

---

1) "Unsere Untersuchungen ergaben Anlaß für die Vermutung, daß sich überhaupt erst gewisse Kombinationen struktureller, personeller und inhaltlicher Faktoren als innovative Kapazität auswirken." Teschner 1972,S.9

2) Thomas 1972,S.30
Wir verkennen hierbei nicht, daß ebenfalls auch eine zu hohe Interdependenz - als faktische oder unterstellte - Reformen behindern vermag, und der Hinweis auf "Komplexität" und "Interdependenz" zum Motto einer restriktiven Gegenstrategie werden kann, der Entscheidungen unmöglich macht.

4 Analyse des Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen

4.1 Zur Einrichtung des Vorbereitungsdienstes

Mit dem Lehrerausbildungsgesetz (LABG) vom 9. Juni 1965 (GV NW, 1965,S.157ff) wurde, gleichzeitig mit der Zuerkennung des Status "eigenständiger wissenschaftlicher Hochschulen" für die Pädagogischen Hochschulen des Landes (GV NW, 1965,S.156f), die Zwei-Phasen-Ausbildung für alle Lehrämter an öffentlichen Schulen in NW gesetzlich verbindlich gemacht.[1] Wer die Befähigung zum Lehramt an der Volksschule erwerben wollte, hatte nach der Ersten Staatsprüfung "zur schulpraktischen Ausbildung einen Vorbereitungsdienst von einem Jahr an einem Bezirksseminar für das Lehramt an der Volksschule sowie an Volksschulen" abzuleisten (LABG, 1965,§5;2) und die Zweite Staatsprüfung abzulegen. Das LABG (1965) umfaßte zum ersten Mal alle Lehrämter.

Aufgrund dieses Gesetzes sollten die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen im Sinne der Ausbildung für ein einheitliches "Lehramt an öffentlichen Schulen" einander angeglichen werden. "Unterschiede zwischen den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen für die verschiedenen Lehrämter, die nicht von der Eigenart des betreffenden Lehramtes her begründet sind, soll es in Zukunft nicht mehr geben." (Holzapfel 1967,S.92) Wenn damit indirekt die "Eigenart" der bestehenden Schulformen auch bestätigt wurde, so sollte eine Annäherung zwischen den verschiedenen Lehrämtern in den zu schaffenden Bezirksseminaren für alle Lehrämter doch durch "engen räumlichen Kontakt ... eine günstige Voraussetzung für Begegnungen zwischen den Lehrern verschiedener Schulformen" während der Zweiten Phase der Ausbildung geschaffen werden. (ebd.) Die Einrichtung von Be-

---

[1] Für die Lehrämter an kaufmännischen (A Bl KM NW, 12 , 1960 , Nr.8,S.60f), gewerblichen (A Bl KM NW, 12 , 1960 , Nr.8) Schulen und für die Realschulen (APO vom 23.3.1961 in: Schriftenreihe KM NW, Bd.3, Ratingen, 1963) in Nordrhein-Westfalen, war der "Vorbereitungsdienst" mit der Institution "Bezirksseminar" bereits in den Jahren 1961 bis 1963 eingeführt worden.

zirksseminaren war damit schulformbezogen angelegt und orientierte sich an der bisherigen Form der Studienseminare für Gymnasiallehrer.
Von der Kultusverwaltung wurde den Studienseminaren bescheinigt, bei der Erfüllung ihrer Aufgaben "Hervorragendes geleistet" (ebd.) zu haben und "von einer richtigen Grundkonzeption bestimmt" (ebd.) gewesen zu sein. Insbesondere seien die Aufgaben der "schulpraktischen Ausbildung ... die 'Integration' von pädagogischer Theorie und Schulpraxis" und die Übernahme von Aufgaben, "die im Grunde im Bereich der für die erste Phase der Ausbildung zuständigen Institutionen hätten geleistet werden müssen" (ebd.) erfüllt worden.[1)]

Dieser paradigmatische Charakter der Studienseminare wurde allerdings schon zu dieser Zeit vielfach in Zweifel gezogen und es gab Auffassungen die behaupteten, in der Zweiten Phase der Gymnasiallehrerausbildung sei "nahezu alles problematisch".[2)]

---

1) Auch die Ausführungen des damaligen Kultusministers Dr. Mikat in der Debatte um die Regierungsvorlage (CDU) des LABG (1965) gehen von dieser Bewährtheits-Hypothese aus: Unter nachdrücklichem Hinweis auf die "Eigenständigkeit der Ausbildungswege" für die einzelnen Schulformen wurde allerdings besonders zur Begründung eines VD'es auch für künftige VS-Lehrer - als "Kernstück" des LABG bezeichnet - auf "eine gewisse Angleichung" der Ausbildungswege hingewiesen. "Was sich bei den bisherigen Ausbildungsordnungen für die einzelnen Lehrämter besonders bewährt hat, soll, soweit der Eigenständigkeit der Ausbildungswege dadurch nicht geschadet wird, in Zukunft bei allen Ausbildungsordnungen für ein Lehramt angewendet werden. Bewährt hat sich so - um ein Beispiel herauszugreifen - seit Jahren bei der Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen die Ausbildungsinstitution des Bezirksseminars ..."
Protokoll der 22. Sitzung, Landtag Nordrhein-Westfalen, am 29. Okt. 1963, in: Landtagsprotokolle 5. Wahlperiode, Archiv des Landtags Nordrhein-Westfalen, Bd.I, S.732 (Archiv Nr. A 0303/49)

2) Fackiner 1971,S.9
Vgl. auch: E. Wengel: Referendarausbildung - Anpassung als Beruf. In: Gesellschaft und Schule, 1970,H.2,S.8ff
H. Fechner: Zur Situation der Referendare in der Ausbildung. In: Gesellschaft und Schule, 1970,H.2,S.32ff

Dabei wurde diese Meinung nicht nur von Referendaren geäußert, sondern eben auch von Ausbildern vertreten. Die Kritik richtete sich vor allem gegen die "überholte Organisationsform im Verhältnis zur sich verändernden Situation der Schule", wie gegen die "strukturelle Disfunktionalität der Beziehungen der einzelnen Ausbildungsabschnitte" und "dem völligen Fehlen einer Ausbildung der Ausbilder". (Fackiner 1971,S.9) Weiterhin wurde kritisiert, daß "von der universitären Ausbildungsphase her so gut wie keine Grundlagen"[1)] gegeben waren, "auf denen seminaristische Ausbildung aufbauen" konnte. (Zimmermann 1969,S.103)

---

1) Eine Übersicht über die Stellung der Pädagogik in den Prüfungsordnungen der einzelnen Bundesländer (Stand 1962) findet sich in Röhrs: Die pädagogischen Studien der zukünftigen Gymnasiallehrer. In: H. Röhrs 1962,S.199ff
Vgl. auch H. Roth: Pädagogik als Wissenschaft und Studium für den Gymnasiallehrer. In: Das Studienseminar 1963,S. 107ff
H. Behnke: Die Ausbildung der wissenschaftlichen Lehrer an den Deutschen Universitäten. In: Das Studienseminar 1959,S.1ff
L. Froese: Universitätsreform mit oder ohne Pädagogikum? In: Pädagogische Rundschau 1964,S.338ff
W.E. Allihm: Gedanken zur Reform der pädagogischen Ausbildung der Gymnasiallehrer. In: Pädagogische Rundschau 1968,S.512ff
Ausbildung der Lehrer an Gymnasien, hrsg. v. Ständiger Konferenz der Kultusminister. In: Z.f.Päd. 4. Beiheft 1963

Angemerkt sei auch die begriffliche Fassung der verschiedenen pädagogischen Studienbereiche: "Begleitstudium" (Universität) und "Grundstudium" (Pädagogische Hochschule).

Gegen den Modellcharakter der Studienseminare[1] für die Ausbildung der zukünftigen Volksschullehrer sprach auch, daß die Aufgabenstellung der Studienseminare entschieden durch das Verhältnis von Universität und Gymnasium bestimmt worden war. Außerdem wurde von den Studienseminaren zunehmend der Status eines wissenschaftlichen Instituts gefordert: Unverzichtbare Aufgabenbereiche seien dabei,"an einer Bildungslehre (Didaktik) der Höheren Schule entscheidend mitzuarbeiten" und "eigene wissenschaftliche Forschungsaufgaben" zu betreiben.[2] Damit sind konstituierende

---

[1] Die gesamte Ausbildung, früher auf "Anstaltseminar" (Ausbildungsschule) und "Bezirksseminar" verteilt, wurde 1969 - nun von 2 auf 1 1/2 Jahre verkürzt - vollständig in die Verantwortung der Bezirksseminare gelegt. Die Bezeichnung "Studienseminar" - im Gesetz nicht aufgeführt - wurde von den Betroffenen eingeführt, um damit den Verdacht der "zentral gesteuerten Organisation" einer hauptsächlich der Schulbürokratie überlassenen Verantwortung, die der Bezeichnung "Bezirksseminar" anlaste, abzuweisen.
Vgl. H. Weinstock: Zum Geleit. In: Das Studienseminar, 1 (1956), S. 3
Der Begriff "Lehramtsanwärter" wurde vor allem aus beamtenrechtlichen Gründen eingeführt (LABG, 1965) - da die Bezeichnung "Referendar" nur für den höheren Dienst möglich ist -, obwohl Abgeordnete der SPD-Fraktion, vor allem um eine prestigedifferenzierende Wirkung zu vermeiden, für alle Lehrämter die Bezeichnung "Referendar" einführen wollten.
Vgl. Protokoll der 64.Sitzung des Kulturausschusses vom 16. Sept. 1964. In: Beratungsmaterialien und Fundstellenverzeichnis Bd. I, Landtag NW, 5. Wahlperiode (Archiv Nr. A 0303/9), S.328f

[2] Vorschläge zur Neuordnung der Staatlichen Studienseminare, hrsg. v. d. Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule, in: Das Studienseminar, 3 (1958), S.68
Zur Auffassung, das Studienseminar sei "Forschungsstätte", vgl. u.a. J. Saxler: Die höhere Schule kann nicht länger mehr "aus der Hand in den Mund" leben. In: Das Studienseminar 1963,H.1,S.25f
A. Vogel: Das Studienseminar zwischen Universität und Schule. In: Z.f.Päd., 10 (1964), H.1,S.99f
Vogel fordert hier die Umbenennung der Studienseminare in "Berufsbildungsakademien".
Mit ähnlichen Intentionen forderte der "Arbeitskreis der Studienseminarleiter der BRD" in einer Eingabe an die Ständige Konferenz der Kultusminister die Anerkennung als "Wissenschaftliches Institut für Gymnasialpädagogik". In: Z.f.Päd., 10 (1964), H.1,S.99f

Aspekte für Studienseminare genannt, die als grenzsetzend zu bezeichnen sind, zugleich bestimmte Erwartungen generalisieren, andere selektieren und insgesamt den postulierten Zielen der Volksschullehrer-Ausbildung nach Einheit der Ausbildung bei unterschiedlichen Schwerpunkten der beiden Phasen entgegenstanden.
Am 9. Januar 1968 wurde "nach langwierigen internen Diskussionen und durch Kabinettsbeschluß als erste der neuen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen die für das Lehramt an der Grund- und Hauptschule"[1] veröffentlicht.

Für die Ausbildung im VD sind damit folgende Ziele konstitutiv:

- Das wissenschaftliche Studium erfolgt an eigenständigen Pädagogischen Hochschulen.
- Die Struktur des Studiums ist durch folgende Studienbereiche gekennzeichnet: Grundstudium, Wahlfachstudium, Studien im Stufenschwerpunkt und Praktika.
- Der VD versteht sich als schulformbezogene Ausbildung.
- Der VD dauert 12 Monate.[2]

---

[1] F. Woschesch: NRW-Lehrerausbildung in Bewegung. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, März 1968,S.6
Am 1. Sept. 1968 nahmen 17 Bezirksseminare in Nordrhein-Westfalen ihre Arbeit auf.

[2] Die gegenüber der Ausbildung für andere Lehrämter kürzere Dauer des VD'es f.d. Lehramt an Grund- und Hauptschulen wurde damit gerechtfertigt, daß in dem erziehungswissenschaftlichen Studium an Pädagogischen Hochschulen Praxis bereits einbezogen sei.

Kultusminister Dr. Mikat (CDU), Lesung des LABG, 22. Sitzung am 29. Okt. 1963, Landtagsprotokoll Bd. II, S.732f (Archiv Nr. A 0303/49)

Weiterhin führte Ministerialdirigent Dr. Holzapfel im Kulturausschuß dazu aus (hier aus der Protokollniederschrift zitiert):
"Bei der Volksschule werde die Beschränkung auf ein Jahr damit begründet, daß die Berufspraxis schon im ersten Teil der Ausbildung sehr weit einbezogen werden müsse, wenn auch zuzugeben sei, daß die Praxis im ersten Teil der Ausbildung nicht unmittelbar auf die praktische Tätigkeit zugeschnitten, sondern primär als Erfahrungsgrundlage für die erziehungswissenschaftliche Theorie zu verstehen sei."
In: Landtag Nordrhein-Westfalen, 5. Wahlperiode, Bd. I, Protokoll der Sitzung des Ausschusses vom 11.6.1964 (Archiv Nr. A 0303/49)
Einem realen Problem - kurze Ausbildungsdauer - wird damit selbst in politischen Darstellungen nur mit einer Scheinlösung begegnet.

- Die Lehrbefähigung wird erst mit dem bestandenen Zweiten Staatsexamen erworben.
- Der VD ist in die Ausbildung für ein Lehramt einbezogen ("Die Studien in den beiden Stufenschwerpunkten sind gleichwertig." APO 1968,§2;1) und erfährt von hierher seine spezifische Zweckbestimmung.[1)]
- Durch die Erste Staatsprüfung "soll festgestellt werden, ob der Kandidat erfolgreich studiert hat und damit die erziehungswissenschaftlichen und fachlichen Voraussetzungen für die Einstellung in den Vorbereitungsdienst besitzt". (APO 1969,§1)

  Damit ist angezeigt:

  - o Erziehungswissenschaftliche und fachliche Studien sollen, soweit sie Aufgaben des VD'es betreffen, nicht Gegenstand von Ausbildung im VD sein.
  - o Die Studienziele werden nicht direkt auf Berufsaufgaben bezogen.
  - o Es wird davon ausgegangen, daß Ziele des VD'es bestimmt sind, um davon reflexiv auf Teile der Studienziele - "Voraussetzungen" - schließen zu können.
  - o Da aber weder über die Studienziele noch über die Ziele des VD'es und erst recht nicht über die Berufsaufgaben von Lehrern Klarheit besteht, kann nicht von einer systematischen Planung gesprochen werden, in der Studienziele als Voraussetzungen der Zweiten Phase und Voraussetzungen der Zweiten Phase als Studienziele angesprochen werden.
- Obwohl primär als "schulpraktische Ausbildung" bezeichnet (LABG, NW 1965,§5;2), besteht auch der VD "aus einer er-

---

1) Dem Zwei-Phasen-Modell der Ausbildung wurde folgende formal-inhaltliche Schwerpunktsetzung zugesprochen:

"Der erste Abschnitt umfaßt die allgemein-erziehungswissenschaftliche und die fachlich-wissenschaftliche ... Der zweite Abschnitt umfaßt die praktisch-pädagogische und fachdidaktische Ausbildung ... Die Reihenfolge der beiden Ausbildungsabschnitte ist nicht umkehrbar, da notwendigerweise die fachliche Ausbildung der fachdidaktischen und unterrichtsmethodischen voraufgehen soll."

Kultusminister Dr. Mikat (CDU), Lesung des LABG, 22. Sitzung am 29. Okt. 1963, Landtagsprotokoll Bd I, (Archiv Nr. A 0303/49)

Dieser finalistischen Argumentation stehen die Systemprobleme und institutionalisierten Strukturen entgegen. In Handlungsvollzügen fungieren diese Argumente darum vielfach nur noch als nachgereichte Rechtfertigungen erfolgter oder unterlassener Entscheidungen.

ziehungswissenschaftlichen und fachlichen sowie einer schulpraktischen Ausbildung"(ebd.,§2;1).
(Die Grammatik des Satzes weist in der Verwendung der kopulativen Konjunktion auf die intendierte Struktur der Ausbildung hin.)

- Der VD wurde in folgender Weise organisatorisch strukturiert:
  - o In eine "theoretische Ausbildung" die an Bezirksseminaren erfolgt und in eine "praktische Ausbildung" an den Ausbildungsschulen. (OVP 1972,§10,§11)
  - o Die Ausbildung am Bezirksseminar erfolgt im "Hauptseminar" (wöchentlich 4 Stunden) und in "Fachseminaren" (Wahlfach und ein Fach des Stufenschwerpunktes mit je 2 Stunden wöchentlich).
  - o "Veranstaltungen des Bezirksseminars haben grundsätzlich Vorrang vor denen der Ausbildungsschulen." (OVP 1972,§9;3)
    Unterrichten erfolgt zu Ausbildungszwecken.
  - o "Theoretische Ausbildung" und "praktische Ausbildung" sind auf die Tätigkeiten in Grund- und Hauptschulen bezogen und finden hierin ihren Integrationskern.
- Von Anfang an bestimmend ist als Ziel des VD'es die "selbständige Unterrichts- und Erziehungstätigkeit" (zuletzt in: OVP 1972,§5).
  Während die Prüfungsordnungen vom 29.8.1968 und die vom 10.10.1969 allerdings noch davon ausgingen, daß der LA "mit den Aufgaben seines künftigen Berufes vertraut gemacht wird" (APO 1969,II,§24), betont die Prüfungsordnung aus dem Jahr 1972 die "wissenschaftlich fundierte Einübung"(OVP 1972,II,§5).
- Konstitutiv ist weiterhin die "besondere erzieherische Aufgabe der Grund- und Hauptschule, die sich u.a. in der besonderen Bedeutung zeigt, die dem Klassenlehrer in dieser Schulform beigemessen wird". (H. Holzapfel 1969,S.18)

Die Forderung der "Ausbildungs- und Prüfungsordnung ..." (APO) aus dem Jahr 1969, der LA solle "mit der Aufgabe seines künftigen Berufes vertraut gemacht werden" (§24) bezeichnet expressis verbis die berufspraktische Zielsetzung des VD'es, die auch in dem Hinweis auf die "Vorbereitung" zur "selbständigen" Unterrichts- und Erziehungstätigkeit zum Ausdruck kommt. Wenn in der "Ordnung des Vorbereitungsdienstes ..." (OVP) aus dem Jahr 1972 dieser Berufspraxisaspekt auch nicht direkt formuliert wird, so bedeutet die Forderung nach "wissenschaftlich fundierter Einübung ... in die selbständige Unterrichts- und Erziehungstätigkeit", daß damit

- eine auf wissenschaftlichem Niveau[1] zu erfolgende Integration aller Studienbereiche vor allem für die in der Unterrichts- und Erziehungstätigkeit zu lösenden Aufgaben erfolgen soll,
- die zweite Ausbildungsphase direkt auf den Integrationsbereich des Studiums, die "Schulpraktischen Studien", verwiesen ist,
- die zweite Ausbildungsphase auf einer erfolgten erziehungswissenschaftlichen und fachlichen Qualifikation aufbaut, die zugleich die Integrationsaufgabe und die Lösung praktischer Probleme "diszipliniert" und
- angesichts der Betonung der Selbständigkeit in der Durchführung dieser Tätigkeiten das Ende dieser zweiten Ausbildungsphase zugleich als der Beginn der Fort- und Weiterbildung zu kennzeichnen ist und das Reklamieren einer wissenschaftlichen Ausbildung hierbei die Forderung nach Flexibilität und Mobilität des Lehrers impliziert.

Die Bezeichnung der Aufgaben eines Lehramtsanwärters (LA's) als Unterrichts- und Erziehungstätigkeit weist vor allem auf Unterrichtspraxis hin, in der "Erziehen" und "Lehren" als "Grundtätigkeiten des Lehrers ... auch heute noch als Einheit zu sehen" sind (Konferenz PH, 1970,S.19). Die Kennzeichnung des "Lehrens" innerhalb dieser "Grundtätigkeiten" im Sinne der "Vermittlung von Kenntnissen" (Deutscher Bildungsrat 1970,S.217) bedeutet dabei allerdings einen zu engen Tätigkeitsbezug, der besonders in seiner Trennung von der Aufgabe des "Erziehens" (ebd.,S.218) um genuine Elemente unterrichtlicher Vollzüge künstlich reduziert wird. Damit werden hinsichtlich eines Lehrerausbildungsprogramms das vermeintlich Objektivierbare einer Wissens- und Fertigkeitsvermittlung akzentuiert und bestehende Bewußtseinsstrukturen von Lehrern verstärkt, denenzufolge zumindest die Erziehung nicht so bewußt und systematisch betrieben werden könne wie das "Unterrichten". (Vgl. Rolff 1973,S.98) Zielsetzungen des Unterrichts weisen dagegen immer auch über Schule hinaus und lassen Unterricht und Schule als gesellschaftliche Institution erkennen. Für den VD stellt sich hier die Frage, wie dieser umfassendere Anspruch als

[1] Zu Kriterien der Wissenschaftlichkeit vgl. etwa: Bundes-Assistenten-Konferenz (BAK), Beiträge zur Studienreform. Didaktische Aufgaben einer Gesamthochschule. Materialien, Bd. 6, Bonn 1970,S.19f
und Hochschulrahmengesetz, Kommentierung zu §8 und Nuthmann (1974,b)

Berufspraxis in eine wissenschaftliche Ausbildung einbezogen werden kann, bzw. - im Hinblick auf unser analytisches Interesse - wo dieser Bezug bewußt realisiert ist. Die gesellschaftliche Dimension von Schule wird dabei besonders in ihrer faktischen Ausprägung als soziale Organisation präsent, also in ihren Verordnungen, Verfügungen, in ihren Macht- und Einflußstrukturen, in ihrem Grad an Organisiertheit und der Ermöglichung von Entscheidungs- und Handlungsspielräumen, die insgesamt darauf nachdrücklich aufmerksam machen, daß eine Verwendbarkeit von Qualifikationen ja nicht im Belieben des Qualifizierten steht. (Siehe: U. Preuss 1973,S.39 und oben S.58ff)

Besonders für eine berufseinführende Phase ergibt sich daraus die Verpflichtung, realitäts- und situationsnah die Reflexion über die je faktisch sich ereignenden Aktualisierungen dieser gesellschaftlich vermittelten sozialen Organisation zu ermöglichen, zu unterstützen, anzuleiten und hierfür spezifische Qualifikationen auszubilden. Praxisbezug muß hierbei nicht hergestellt werden, sondern alle Lernsituationen dieser Phase sind immer bereits berufliche und damit gesellschaftliche Praxis. Der Ausbildungsaspekt bezieht sich dabei auf das Vermögen, faktische berufliche Praxis in ihrer je konkreten Anforderung und Herausforderung zum Gegenstand organisierter wissenschaftlicher Reflexion zu machen, das heißt umfassend, "die Bildung und Fortbildung kritischer Theoreme, die wissenschaftlichen Diskursen standhalten; so-dann die Organisation von Ausbildungsprozessen, in denen solche Theoreme angewendet und an der Auflösung von Reflexionsprozessen in bestimmten Zielgruppen auf eine einzigartige Weise überprüft werden können; und schließlich die Wahl angemessener Strategien, die Lösung taktischer Fragen ..." (Habermas 1972,S.37) Die Organisation der Berufseinführung kann nicht alle diese Aufgaben in gleicher Weise erfüllen. Ihr spezifischer Auftrag besteht vielmehr in der Organisation beruflichen Handelns und in Prozessen reflexiven Lernens, als "praktische Diskurse" (J.Habermas), die

die in Handlungen faktisch erhobenen Geltungsansprüche durch "institutionalisierten Zweifel" problematisieren, einlösen oder abweisen. (vgl. Habermas 1973,S.28)
Theoretische Aussagen werden selektiert in ihrer Relevanz hinsichtlich der Organisation und Reflexion beruflichen Handelns. Dieses Handeln ist dabei in besonderer Weise voraussetzungsgebunden und nimmt in der zu konstatierenden Entwicklung der Studienqualifikationen in Richtung auf eine "generelle" Qualifizierung und einer Qualifizierung im Bannkreis wissenschaftlicher Disziplinen, zunächst die Form einer "speziellen", auf unmittelbare Tätigkeiten im Beruf, auf definierte Verwendungssituationen bezogene Einübung an, in denen vor allem bestimmte Formen unmittelbar umsetzbaren "operativen" Wissens und der Vollzug bestimmter Verhaltensweisen gefordert werden. Solche Spezialisierungen sind angezeigt durch Differenzierung von Tätigkeiten (siehe oben S.103ff), nach den Adressaten (Alter, Geschlecht, Lernfähigkeit), nach den Gegenständen der Lernprozesse (Fächer, Themen, Inhalte), nach den institutionellen Bedingungen (Schulverwaltung, Schulleitung, Kollegen, Stundenplan).[1)]
Zu fragen wäre hier vorgängig, welche dieser Tätigkeitselemente in der Ausbildung der Lehrer berücksichtigt bzw. in der Zweiten Phase zum Gegenstand von Ausbildung werden. Es ist weiterhin danach zu fragen, welcher Praxisbezug der Ausbildungsinstitution Bezirksseminar zugrunde liegt und welche organisatorischen Formen realisiert werden, ob eine von der Berufspraxis abgesonderte Institutionalisierung einer - hier postulierten - dominant an vorgeblich wissenschaftlicher Objektivierung von Praxis und einer "Atomisierung des Lernens" (Bruder 1971) durch Zergliederung in kleinste Lerneinheiten verhindert wird, dagegen aber den individuell empfundenen Belastungen beruflicher Tätigkeiten erfolgssichere Lösungsmöglichkeiten gegenübergestellt werden, die sich in "praktischen Diskursen" legi-

---

[1)] Siehe Zwischenbericht NW, S.162 und P. Müller 1971,S.201ff

timieren, als "zu erzielender Konsensus unter den Beteiligten, die im Bewußtsein ihrer gemeinsamen Interessen und in Kenntnis der Umstände, der prognostizierbaren Folgen und Nebenfolgen nur selber wissen können, welche Risiken sie mit welchen Erwartungen eingehen wollen". (Habermas 1972,S.38)

Zur Beantwortung dieser Fragen werden konkretere Informationen über die Realität des VD'es notwendig als es bei der Beantwortung derjenigen Fragen der Fall war, in denen es um Beziehungen zwischen abstrakteren Merkmalen, um Spannungen und Systemprobleme ging. Wenn diese zuletzt bezeichnete Analyse auch die Vorstellungen über die Realität klärt, Beobachtung der Realität einleitet, neue Ziele in den Blick geraten läßt und die Antizipation von Folgeproblemen zukünftiger Entwicklungen ermöglicht, so ist es vor allem hinsichtlich der Wirksamkeit von Informationen notwendig, nicht vom VD als System, sondern von konkreten Realisierungen des VD'es auszugehen.[1)] In die weitere Analyse gehen darum Daten mit ein, die in Befragungen von Ausbildern an Bezirksseminaren und LA'n erhoben wurden. Wenn dieses Material hier vorgestellt wird, so muß die eigentliche Bedeutung dieser Informationen doch darin erkannt werden, welche Wirkung (bestätigend, nicht-bestätigend, ermutigend, infragestellend) sie in den Bezirksseminaren und Hochschulen bewirken.[2)]

---

1) Zu diesem Aspekt, die Wirksamkeit und Bearbeitung von Rückmeldungen aus Untersuchungen selbst zum Ziel werden zu lassen, vgl. Miles u.a. 1975.

2) Es ist darum beabsichtigt, die in den jeweiligen Bezirksseminaren gesammelten Materialien diesen gesondert aufgearbeitet vorzulegen. Wie bei der Erstellung des Erhebungsinstruments (Fragebogen), an der Ausbilder an Bezirksseminaren beteiligt wurden, so sollen auch Analysen an den einzelnen Bezirksseminaren die aufgenommene Interaktion fortsetzen.

4.2 Darstellung der empirischen Untersuchung

Es sollen im folgenden die Bedingungen genannt werden, unter denen die empirischen Daten erhoben wurden, weil damit selbst Aussagen über den zu untersuchenden Sachverhalt gemacht werden und zum anderen, weil sie für die Interpretation der ausgewerteten Informationen bedeutsam sind.

Legitimation der Erhebung

Im Vorfeld der Untersuchung (Erkundungsphase) wurde versucht, persönlichen Kontakt zu Ausbildern und LA'n an Bezirksseminaren herzustellen. Auf diese Weise fanden sich einige Seminarleiter und LA, die bereit waren, Auskunft zu geben über ihre Arbeit, Vorstellungen und Probleme. So konnten an zwei Bezirksseminaren Gruppeninterviews durchgeführt werden, an denen freiwillig LA, Mentoren, Fachleiter und in einem Fall ein stellvertretender Seminarleiter teilnahmen. Außerdem konnte aufgrund dieser persönlichen Kontakte der Fragebogen an einem Bezirksseminar vorgetestet werden. Auch die Revision der weiteren Fassungen des Fragebogens erfolgte in Absprache mit diesem Kreis der Interessierten. Der Einfluß der Seminarleiter auf die Entwicklung des Fragebogens wirkte sich dabei u.a. auf die Auswahl und Formulierung der Fragen in der Weise aus, daß die Fragen "offener", die vorgesehenen Selektionstypen also abgelehnt wurden. Gegen "geschlossene" Frageformen wurde eingewandt, daß die damit vorgegebenen Antwort-Alternativen einmal die Zustände des jeweiligen Bezirksseminars nicht wiedergeben und zum anderen die LA zu stark beeinflußt würden.
Die Entscheidung für offene Fragen, auch unter Berücksichtigung der von Seminarleitern geäußerten begrifflichen und inhaltlichen Einwände, war aber letztlich durch das Untersuchungsinteresse selbst begründet. Wenn die offenen Fragen auch Fehler durch Auslassen (Maccoby 1967,S.58) hervorbringen und die Arbeit des Antwortens erschwert und somit eine hohe Motivation zur Mitarbeit voraussetzt, so

überwiegt doch der Vorteil, daß eine frei formulierte Antwort eine stärker durchdachte Meinung wiedergibt. "Ein Vorteil der offenen Frage besteht also darin, daß sie dem Forscher gestattet, Unwissenheit, Mißverständnisse des Wortlauts, unerwartete Bezugssysteme usw. zu entdecken." (ebd.; vgl. auch J. Friedrichs 1973,S.198f) Auf die Probleme, die sich daraus für die statistische Aufbereitung ergeben, wird noch eingegangen.
Als bedeutsamer wurde angesehen, daß der qualitative Aspekt des Untersuchungsgegenstandes noch weithin unbekannt ist und spezifische Ausbildungsprozesse in den einzelnen Bezirksseminaren aufgrund der Vorgespräche angenommen werden mußten. Die frühzeitige Information der Bezirksseminare über die Untersuchung half wesentlich, latente und overte Widerstände der Bezirksseminare gegenüber Forschungsvorhaben, die von einer Pädagogischen Hochschule ausgehen, abzubauen. Trotzdem wurde bei der Erweiterung des Kreises der in die Untersuchung einzubeziehenden Bezirksseminare deutlich, daß das Medium des Vertrauens auch bei persönlichem Kontakt nicht beliebig belastbar ist. Außerdem wirkte sich hierbei der Umstand belastend aus, daß die Untersuchung von einer Person durchgeführt werden mußte und die Interaktionen zwischen dem Verfasser und Vertretern der Bezirksseminare nur begrenzt möglich waren.

Die Kontaktaufnahme zu den Aufsichtsbehörden beim Regierungspräsidenten und im Kultusministerium wurde schon zu Beginn der Arbeit betrieben und diente einmal der amtlichen Legitimationssicherung der Untersuchung[1)] sowie der gegenseitigen Information. Die Genehmigung zur Durchführung der Befragung wurde auf Antrag vom Kultusministerium erteilt. Darin wird festgestellt, daß die Entscheidung für oder wider die Teilnahme an der schriftlichen Befragung den LA'n zu-

---

[1)] Aus grundsätzlich methodischer Sicht legitimiert sich ein Forschungsvorhaben dadurch, daß es das Forschungs- und Verwertungsziel den untersuchten Personen hinreichend deutlich macht und sie zu einer nicht-manipulativen Mitarbeit bewegt.
Vgl. Friedrich 1973,S.153

komme, daß für die Beantwortung der Fragen keine planmäßige Zeit einer Veranstaltung am Bezirksseminar verwandt werden dürfe.[1)]

Zur Stichprobe

Die Bestimmung der Stichprobe war in Grenzen vorgegeben durch die Notwendigkeit, die Mitarbeit der Bezirksseminare und hier vor allem der Seminarleiter zu sichern,[2)] da auch Leistungen der Bezirksseminare beansprucht wurden. Aus Kostengründen konnte keine Einzelzustellung der Fragebogen an die LA erfolgen, die Verteilung sowie die Rücksendungen der Fragebogen mußten darum von den Sekretariaten der Bezirksseminare durchgeführt werden. Weiterhin wurde durch die Unterstützung bzw. das Akzeptieren der Befragung durch die Seminarleiter ein positiver Effekt zur Steigerung der Rücklaufquote erwartet. Aus diesen und weiteren Gründen, die sich primär aus den Prinzipien und Bedingungen der Untersuchung ergaben - persönlicher Kontakt zu allen Bezirksseminaren, Teilnahme an Diskussionen über die Ausbildung an Bezirksseminaren in sog. Regionalkonferenzen oder in Konferenzen an verschiedenen Bezirksseminaren, die Erfassung regional erfolgter Abstimmungen zwischen Bezirksseminaren in einem begrenzten Gebiet sowie die allgemeinen Begrenztheiten einer Ein-Mann-Untersuchung und die Knappheit der finanziellen Mittel - ließen somit die Auswahl eines Regierungsbezirks von Anfang an als zwangsläufig erscheinen. Die Entscheidung für den Regierungsbezirk Arnsberg erfolgte vor allem deshalb, weil der Verfasser hier Interaktionen mit Bezirksseminaren fortsetzen konnte, die schon vor Beginn

---

1) Schreiben des Regierungspräsidenten Arnsberg vom 1.7.1974

2) Vgl. auch J. Koch 1972, S.85

"Die weitgehende Autonomie der Seminare für Studienreferendare ließ es geraten erscheinen, mit deren jeweiligen Leitern unmittelbar Kontakt aufzunehmen und sie für die Untersuchung zu gewinnen."

der Untersuchung bestanden hatten.[1)]

Durch persönlichen Kontakt konnten darüber hinaus zwei Bezirksseminare aus dem Regierungsbezirk Düsseldorf und ein Bezirksseminar aus dem Regierungsbezirk Münster zur Teilnahme gewonnen werden.

Die aufgrund des Untersuchungsplans vorgesehene konstruierte Längsschnitt-Untersuchung hätte damit zumindest in einem Regierungsbezirk eine Totalerhebung ermöglicht.

Im Regierungsbezirk Arnsberg bestanden zum Zeitpunkt der Untersuchung 24 Bezirksseminare. Davon schlossen 16 Bezirksseminare im Winter d.J. und 8 Bezirksseminare im Sommer d.J. die Ausbildung ab.[2)] Die Stichprobe bestand damit ursprünglich aus insgesamt 27 Bezirksseminaren (24 Bezirksseminare aus dem Regierungsbezirk Arnsberg und 3 Bezirksseminare aus anderen Regierungsbezirken).

Die Erhebungsinstrumente

Die Fragestellungen der Untersuchung und die Kennzeichnung dieser Untersuchung als explorative Studie bedingten eine weitgestreute Informationssicherung. Für die Analyse der Ausbildungsprozesse waren dementsprechend unterschiedliche Informationsträger zu unterscheiden. Die Hauptuntersuchung stützte sich dabei auf die Gruppe der Leiter von Bezirksseminaren und auf LA.

---

1) Auch die Untersuchungen der ehemaligen "Forschungsgruppe Hauptschule" in NW im Hinblick auf die Revision der "Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen" aus dem Jahre 1968 gewinnen ihre Daten aus diesem Regierungsbezirk. Vgl. Zur Situation der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, hrsg. vom Kultusminister NW, Schriftenreihe H. 31 b, Düsseldorf 1972,S.11

2) Einstellungstermine waren bisher in NW der 1. Juni und der 1. Dezember jeden Jahres. Nach einer Übergangsregelung im Jahr 1976 erfolgt vom Jahr 1977 an nur noch einmal im Jahr eine Einstellung in den VD und zwar am 1. September.

a. Befragung der Leiter von Bezirksseminaren

Bei der Befragung der Seminarleiter (16 Seminarleiter aus dem Regierungsbezirk Arnsberg und 3 Seminarleiter aus anderen Regierungsbezirken) wurde davon ausgegangen, daß es sich hierbei dominant um Darstellungen spezifischer Konzeptionen über die Ausbildung im VD, um die Kennzeichnung von bedeutsam erachteten Aspekten, um Einstellungen, Erfahrungen und Bezugssystemen handeln würde. Diese Befragungen wurden darum in der Form nicht-gelenkter, "qualitativer Interviews"[1] durchgeführt, die allgemein den Charakter von Einzelfallanalysen in Gesprächsform trugen. Die in einem Leitfaden (siehe Anlage Nr. 1) vorbereiteten Problembereiche dienten vorrangig dem nachträglichen Vergleich der einzelnen Darstellungen, ohne aber den Verlauf des Gesprächs in besonderer Weise zu beeinflussen.[2] Aufgrund der Voruntersuchungen mußte davon ausgegangen werden, daß Seminarleiter auch i.d.R. verweigert hätten, auf eine strikte Fragenreihe zu antworten. Die Gesprächstechnik mußte darum beweglich sein und sich auf minimale Lenkung beschränken. Als bedeutsam wurde dabei nicht die Zuverlässigkeit angesehen oder die Vergleichbarkeit der Informationen, sondern das Interesse galt der Frage, welchen Aspekten der Ausbildung überhaupt Bedeutsamkeit zuerkannt und wie die Realität der Ausbildung interpretiert wurde - als Darstellung der Reflexion von Darstellungen.

Bestimmend war für die meisten Gespräche erwartungsgemäß der Versuch, in der Kürze der Zeit einen konzeptionellen Überblick über die verantwortete Ausbildung zu geben. Dabei wurde darauf hingewiesen, daß man selber noch in der Diskussion stehe über diese Fragen und auch von Ausbildungsperiode zu Ausbildungsperiode regelmäßig Veränderungen durchgeführt worden seien. Nur in einem Fall dauerte ange-

---

[1] Vgl. Zum qualitativen Interview, in: König 1969,S.143ff und Atteslander 1971,S.83ff

[2] Zur Handhabung des Leitfadens in qualitativen Interviews: vgl. König 1969,S.150ff

sichts dieser Informationsfülle ein solches Gespräch darum auch weniger als 60 Minuten; in der Regel spannten sich diese Gespräche über 90 bis 120 Minuten, in Einzelfällen sogar bis zu 3 Stunden.

Die Teilnahme von stellvertretenden Seminarleitern an den Gesprächen - in 16 Fällen - trug allerdings besonders dazu bei, daß die Aussagen tendenziell den Charakter idealisierender Selbstdarstellungen erhielten, was durch konsensstiftendes Verhalten der Seminarvertreter im Verlaufe des Gesprächs z.T. offenkundig wurde. In diesen Fällen übernahmen die Seminarleiter die dominante Rolle bei den Reaktionen auf die gestellten Fragen. Dieses Verhalten kann allerdings dadurch begründet sein, daß den Erwartungen des Interviewers an "autorisierten" Stellungnahmen entsprochen werden sollte. Außerdem beeinflußte die Rolle des Interviewers, als Angehöriger einer Pädagogischen Hochschule, sicherlich die Gesprächssituation in der Weise, als bestimmte Folgeprobleme des Studiums an der Pädagogischen Hochschule - auch provokativ - inhaltlich herausgefordert wurden. Ein weiteres Problem lag dabei darin, daß der Verfasser in diesen Interviewsituationen einmal um eine Verbesserung seiner Beziehungen zu den Vertretern eines Bezirksseminars bemüht sein mußte und zum anderen an Informationen interessiert war. Der Darstellungscharakter wird damit gegenüber dem Problematisierungscharakter in den Aussagen überwiegen.

Die Gespräche wurden mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet, Einwände gegen eine Aufzeichnung gab es nicht. Die Transkriptionen wurden den Seminarleitern mit der Bitte zugeschickt, evtl. Ergänzungen, Streichungen oder allgemeine Korrekturen auf einem zweiten Exemplar einzutragen und zurückzuschicken. In einigen Fällen wurden auch vom Verfasser noch Zusatzfragen gestellt, die sich aufgrund einer Durchsicht des Gesprächstextes und eines Vergleichs mit dem Leitfaden ergaben. "Interviewer-Fehler" (König 1967,S.72f)

wurden dadurch minimiert, daß alle Interviews vom Verfasser selbst durchgeführt wurden.
Die im nachfolgenden Text erfolgte Auswahl und Kommentierung von Auszügen aus den Interviews darf dabei nicht als eine repräsentative Analyse der Bezirksseminare aufgefaßt werden, dazu hätte es einer Aussagenanalyse bedurft, was allerdings bei der Vorbereitung der Gespräche nicht intendiert war. Es geht hier vielmehr um eine anschauliche Darstellung von Einstellungen, Erwartungen und auffälligen Problemen. Diese Informationen sollen die von den LA abgegebenen Stellungnahmen begründeter analysierbar und mit den tragenden Intentionen des VD'es vergleichbar machen, um somit für die faktischen Ausbildungsprozesse eine detailierte Reform zu eröffnen. Die wiedergegebenen Äußerungen sind mit Codebuchstaben versehen, um einmal die Anonymität zu wahren, dem Leser auf der anderen Seite aber den Wechsel des Interviewpartners anzuzeigen.

b. Befragung der LA

Bei der Gruppe der LA wurde so vorgegangen, daß über Gruppendiskussionen (siehe Friedrichs 1973,S.246ff) und zahlreichen Einzelgesprächen mit LA'n Informationen gesammelt wurden, die in die Entwicklung eines Fragebogens eingingen.

Die schriftliche Befragung war in diesem Falle notwendig, weil sie gegenüber der mündlichen Befragung zeit- und kostensparender ist, was besonders wichtig war, da LA in geographisch verstreuten Gebieten befragt werden sollten.

Für den Aufbau des Fragebogens war entscheidend, daß der interaktionale Kontext durch die gestellten Fragen soweit wie möglich erhalten werden sollte. (siehe Cicourel 1970, S.152) Dies wurde dadurch angestrebt, daß die Konstruktion von Auswahlantworten auf der Grundlage von Ergebnissen der Voruntersuchung erfolgte. Weiterhin wurde im Fragebogen die Möglichkeit eröffnet, auch vorgegebene Selektionen (Mehr-

fachnennungen) durch eigene Darstellungen zu ergänzen. Begründungen sollten auch bei dichotomen Antwortvorgaben (Ja/Nein) angefügt werden. Vor allem wurden aber Fragen ohne Antwortvorgaben aufgenommen, um nicht Informationen über soziale Prozesse von vornherein auszuschließen.

Der Fragebogen (siehe Anlage Nr. 3) enthielt folgende Gliederung:

- o Angaben zur Person
- o Angaben zu beruflichen Merkmalen
- o IST-Daten über spezifische Probleme des VD's
- o Angaben zu den für den Ausbildungsprozeß signifikanten Personen
- o Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsdurchführung
- o Richtlinien
- o Evaluative Fragen zum VD insgesamt.

Durchführung der Untersuchung

Nachdem die Adressen der Bezirksseminare vom Regierungspräsidenten bekannt gegeben worden waren, wurden die einzelnen Seminarleiter namentlich angeschrieben. Bei dieser ersten Kontaktaufnahme wurde um ein Gesprächstermin gebeten und gleichzeitig ein Exemplar des Fragebogens zur Befragung der LA[1)] mit dem Anschreiben (siehe Anlage Nr. 2) den Bezirksseminaren zur Information zur Verfügung gestellt. Die Gesprächstermine wurden dann jeweils telefonisch vereinbart.

In der Regel wurden die Fragebogen nach den Gesprächen den Seminarleitern übergeben, die diese dann in den Veranstaltungen des Hauptseminars an die LA ausgaben.
Die LA erhielten einen Umschlag in dem sich ein Anschreiben und ein Fragebogen befanden. Der geschlossene Umschlag sollte dann mit dem ausgefüllten Fragebogen im Sekretariat

---

[1)] Diese Exemplare hatten eine andere Farbe als die für die Untersuchung benutzten Fragebogen, um Manipulationen auszuschließen.

des Bezirksseminars abgegeben werden. Die hier gesammelten Fragebogen wurden geschlossen zurückgeschickt. Hierin lag zumindest eine Vereinfachung der Rücksendung für die LA, bei gleichzeitiger Wahrung der Anonymität. Allerdings gingen damit Informationen über die Rücklaufcharakteristik verloren (vgl. König 1969,S.173f), da alle Fragebogen eines Bezirksseminars zu einem Zeitpunkt zurückgeschickt wurden. Als Zeitpunkt der Befragung war der Monat Mai 1974 vorgesehen. Bei diesem Termin konnte davon ausgegangen werden, daß bei der geplanten Totalerhebung eines Regierungsbezirks die im Sommer d.J. (31. Mai 1974) ihre Ausbildung abschliessenden Seminare wie auch die im Winter d.J. (30. November 1974) auslaufenden Seminare an der Untersuchung teilnehmen konnten. Für die Sommer-Seminare standen die Fragebogen so rechtzeitig zur Verfügung, daß sie zwischen der Abgabe der schriftlichen Hausarbeit und dem Beginn der mündlichen Prüfung beantwortet werden konnten. Die LA in den Winter-Seminaren befanden sich zu diesem Zeitpunkt bereits sechs Monate im VD und besaßen damit auch ausreichende Informationen zur Beantwortung der Fragen.
Das gewählte Disseminationsverfahren und die persönliche Übergabe der Fragebogen an die Seminarleiter, stellten sich nachträglich insofern als problematisch dar, als sich nur bei vier von acht Winter-Seminaren die Gesprächstermine mit den Seminarleitern mit der Übergabe der Fragebogen für die LA koordinieren ließen und darum diesen Seminaren die Fragebogen postalisch zugestellt werden mußten. Bei allen Seminaren wirkte sich weiterhin nachteilig aus, daß den Seminarleitern die Verteilung der Fragebogen überlassen worden war. Dadurch traten bei einigen Bezirksseminaren erhebliche Verzögerungen ein, so daß der Rücklauf nicht mehr vollständig vor Beginn der Sommerferien (vom 15.6. - 28.7.1974) erfolgte.

Rücklauf der Fragebogen

Die Rücklaufquote hängt allgemein von der Antwortfähigkeit und der Antwortbereitschaft ab. Negativ auf die Rücklaufquote haben sich im vorliegenden Fall nachweislich folgende Faktoren ausgewirkt:

1. Die Minderung der Antwortbereitschaft durch die Prüfungssituation bei den Sommer-Seminaren

2. Die erwartete Folgenlosigkeit der Untersuchungsergebnisse für die eigene Situation während des VD'es

3. Zeitliche Arbeitsbelastung der LA

4. Eine allgemeine Kritik an der Ausbildung der Pädagogischen Hochschule und eine dadurch negativ affektive Einstellung gegenüber Untersuchungen die von einer Pädagogischen Hochschule durchgeführt werden

5. Der Umfang des Fragebogens, dessen Beantwortung zwischen 1-2 Stunden beanspruchte.

Der Rücklauf erfolgte insgesamt sehr schleppend. Bei den Sommer-Seminaren - LA die im Examen standen - wurden überhaupt keine Fragebogen zurückgeschickt bzw. der Rücklauf lag bei unter 10 Prozent der in den jeweiligen Bezirksseminaren ausgebildeten LA. Bei einem Bezirksseminar hatte der Seminarleiter eine Verteilung der Fragebogen ohne Begründung abgelehnt. Nur bei einem Bezirksseminar erfolgte aufgrund persönlicher Bekanntschaft des Verfassers mit dem Seminarleiter und dessen eindringlichem Appell an die LA ein Rücklauf von 15 bei 35 verschickten Fragebogen (= 43 %). Eine Auswertung dieser Gruppe (Sommer-Seminar) konnte aufgrund dieses insgesamt geringen Rücklaufs nicht erfolgen.

Bei der Befragung der Winter-Seminare - LA, die zum Zeitpunkt der Befragung mindestens sechs Monate im VD waren - ergaben sich grundsätzliche Widerstände bei einem Bezirks-

seminar. Hier lehnte ein Seminarleiter, trotz vorliegender Genehmigung der Aufsichtsbehörde, eine Teilnahme an der Untersuchung bzw. die Verteilung der Fragebogen mit der Begründung ab, daß kein ausreichender Informationsrückfluß der Untersuchungsergebnisse "seines" Bezirksseminars gesichert sei.[1)]

Bei den teilnehmenden Winter-Seminaren erfolgten die Rücksendungen i.d.R. nach drei bis vier Wochen. In den Fällen, in denen auch nach dieser Zeit die Fragebogen noch nicht zurückgeschickt worden waren, wurden die betreffenden Bezirksseminare, inzwischen waren die Sommerferien vorüber, erneut angeschrieben, angerufen und um Rücksendung der Fragebogen gebeten. Abgeschlossen werden konnte der Rücklauf aber erst im November 1974, da ein Seminarleiter die Verteilung der Fragebogen erst verantworten wollte, nachdem ein bestimmter Themenbereich im Hauptseminar behandelt worden war, wie später zu erfahren war. Diese dominant kontrollierende Einschätzung der Befragung durch Seminarleiter wurde noch bei einem weiteren Bezirksseminar deutlich. Hier forderte der Seminarleiter die LA auf, auf jeden Fragebogen zu vermerken, daß man sich erst im sechsten Monat dieser Ausbildung befände. Auch in den Gesprächen wurde aus vergleichbaren Motiven heraus die Erwartung ausgesprochen, auch die Hochschule möge doch einmal ihre Bemühungen "kontrollieren".

[1)] Von 8 Studienseminaren konnten in der von J. Koch durchgeführten Untersuchung 5 für eine Testuntersuchung gewonnen werden. (Vgl. Koch 1972,S.85)

Die Ausgangsstichprobe umfaßte damit, nach dem Ausfall aller Sommer-Seminare, noch folgende Seminare:

Abb. 1

aus dem Regierungsbezirk Arnsberg	verteilte Fragebogen	Rücklauf auswertbarer Fragebogen		
15 Bezirksseminare	LA	LA		LA (gesamt)
	abs.	abs.	%	%
A	55	34	61,8	8,5
B	46	35	76,1	8,7
C	56	9	16,1	2,2
D	51	24	47,1	6,0
E	57	23	40,3	5,7
F	89	6	15,4	1,5
G	51	18	35,3	4,5
H	56	12	21,4	3,0
I	51	14	27,4	3,5
K	54	13	24,1	3,2
L	57	16	28,1	2,7
M	59	11	18,6	4,0
N	54	22	40,7	5,5
O	51	28	54,9	7,0
P	59	29	49,2	7,2
	796	294		73,5
aus anderen Regierungsbezirken 3 Bezirksseminare				
Q	97	50	51,5	7,7
R	73	25	34,2	12,5
S	74	31	41,9	6,3
	244	106		26,5
ges.	1040	400		100 %

Bei der Interpretation der Daten muß also davon ausgegangen werden, daß ca. 1/4 der Informationen von LA außerhalb des Regierungsbezirks Arnsberg kommen.

Die Rücklaufquoten zeigen erhebliche Unterschiede auf. Sie lassen allerdings keine eindeutigen Rückschlüsse auf mögliche Einflüsse in den Bezirksseminaren zu.
Die insgesamt höheren Rücklaufquoten derjenigen Seminare, die aufgrund eines bekundeten Interesses der Seminarleiter an der Untersuchung teilgenommen haben (aus "anderen" Regierungsbezirken), könnte allerdings als ein Hinweis auf einen allgemeinen Einfluß von Seminarleitern auf die Entscheidung zur Beantwortung bzw. Antwortverweigerung interpretiert werden. Außerdem scheint eine gewisse räumliche Entfernung von einer Pädagogischen Hochschule als eine positive Einflußgröße hinsichtlich des Rücklaufs erkennbar. Auf eine weitere Analyse muß aus Gründen der Aufrechterhaltung der Anonymität verzichtet werden.

Die Rücklaufquote von 38,5 % ist insgesamt noch eben tolerabel, wenn man sie mit anderen Erfahrungen dieser spezifischen Adressatengruppe vergleicht.[1)]

---

1) Müller-Fohrbrodt konnte bei einer Untersuchung von Junglehrern in Baden-Württemberg einen Rücklauf von "durchschnittlich fast 80 %" nur dadurch erreichen, daß die Erhebung in den routinemäßigen Ablauf der Seminarveranstaltungen eingebaut werden konnte. (Müller-Forbrodt 1973, S.80) Bei den Studienreferendaren, deren Ausbildung - vor allem ihre Arbeitsbelastung - eher mit den für die vorliegende Untersuchung bestimmten Bedingungen in Nordrhein-Westfalen vergleichbar sind, wird in der gleichen Untersuchung allerdings nur auf die großen Schwierigkeiten verwiesen, ohne eine Rücklaufquote für diese Gruppe anzugeben. Es können damit auch die Bemerkung J. Kochs für die vorliegende Untersuchung als zutreffend angenommen werden. "Die doppelte Belastung der Studienreferendare durch ihre Unterrichts- und Hospitationsverpflichtungen an den jeweiligen Ausbildungsschulen einerseits und die Teilnahme an den Lehrveranstaltungen des Studienseminars andererseits erwies sich ... als außerordentlich nachteilig." (Koch 1972,S.85)

Auswirkungen des Rücklaufs auf die Repräsentativität

Zu fragen ist bei der Abschätzung der Repräsentativität, welche evtl. Generalisierung von Ergebnisinterpretationen aufgrund der tatsächlichen Stichprobe verantwortbar ist. Nach dem Totalausfall des Rücklaufs bei den Sommer-Seminaren bleiben für Interpretationen nur Reaktionen aus Winter-Seminaren. Wenn hierbei auch grundsätzlich eingewandt werden kann, daß sechs bis sieben Monate Ausbildung im VD keine hinreichende Erfahrungsbasis bei LA sichere, so steht dem doch grundsätzlich entgegen, daß zu einem späteren Zeitpunkt innerhalb der Ausbildungsphase kaum noch mit einer Antwortbereitschaft - wenigstens in schriftlicher Form oder allgemein bei zeitintensiven Verfahren - gerechnet werden kann, da der Examensdruck die an sich schon große Arbeitsbelastung der LA verstärkt. Diese "blockierte Phase" für extern durchgeführte Untersuchungen beginnt dabei schon von dem Zeitpunkt an, zu dem die Themen für die schriftliche Examensarbeit bestimmt werden, in der Regel ist damit also die gesamte zweite Hälfte des VD'es anzusprechen.

Als weiterer Faktor der Irrepräsentativität könnte die freiwillige Teilnahme angesehen werden. Es könnte sein, daß besonders diejenigen LA geantwortet haben, die mit der Ausbildung unzufriedener sind als diejenigen, die nicht geantwortet haben und in der Beantwortung des Fragebogens eine Möglichkeit sahen, die Verhältnisse für andere zu verändern.

Außerdem muß dazu bemerkt werden, daß der Untersuchung ein systematischer Fehler aufgrund der notwendigen Stichprobenauswahl anhaftet. Weiterhin muß darauf hingewiesen werden, daß in der Rücklaufquote von insgesamt 38,5 % und in der aufgezeigten Streuung der Rücklaufquoten für die einzelnen Bezirksseminare Fehlerquellen liegen.

Trotzdem soll hier der Frage nach der Repräsentatitvität der tatsächlichen Stichprobe noch weiter nachgegangen werden, besonders da ich mir der evtl. politischen Bedeutung dieser oder entsprechender Befunde bewußt bin. Eine Stichprobe gilt allgemein dann als repräsentativ, wenn sie die wesentlichen Merkmale der Referenzpopulation widerspiegelt. Um das Ausmaß der Besonderheit der untersuchten Stichprobe abschätzen zu können, werden im folgenden die Verteilungen einiger Merkmale von LA in der untersuchten Stichprobe mit denjenigen in Referenzpopulationen (Ausgangsstichprobe, Regierungsbezirk Arnsberg, Nordrhein-Westfalen) gegenübergestellt.

Die Auswahl dieser Merkmale ist dabei begrenzt durch die in der "Statistik des Lehrernachwuchses für das Lehramt an der Grundschule und Hauptschule"[1] aufgeführten Merkmale.

Die folgenden Darstellungen beziehen sich darum auf die Merkmale:
Geschlecht
Alter
Schulform
studierte Fächer

Verteilung nach Geschlecht

Abb. 2

	LA m. abs.	%	LA w. abs.	%	LA insge. abs.	%
NW[2]	875	23,8	2794	76,2	3669	100
Reg.bez.[2] Arnsberg	241	28,2	613	71,8	854	100
Ausgangs-[3] stichpr.	259	24,9	781	75,1	1040	100
tatsächl.* Stichpr.	106	26,5	292	73,0	400	100

*2 Fragebogen waren ohne Angabe

1) Herausgegeben vom Statistischen Landesamt Nordrhein-Westfalen

2) Bezogen auf LA, die im Winter 1974/75 ihre Zweite Staatsprüfung ablegen wollten. Aus: Statistik Lehrernachwuchs, Stand: 31. Januar 1974

3) Aufgrund von Angaben der Bezirksseminare

Die Tabelle macht deutlich, daß Lehramtsanwärter und Lehramtsanwärterinnen in der untersuchten Stichprobe mit etwa gleichen Anteilen repräsentiert sind wie in den aufgeführten Referenzgruppen. Gegenüber der Ausgangsstichprobe haben allerdings prozentual etwas weniger weibliche LA und mehr männliche LA geantwortet.

Verteilung nach dem Alter

Abb. 3	bis 25 Jahre abs.	%	bis 30 Jahre abs.	%	über 30 Jahre abs.	%	Gesamt abs.	%
NW[1]	3687	67,1	1166	21,2	639	11,7	5492	100
Reg.bez. Arnsberg	812	66,7	269	22,1	136	11 2	1217	100
tatsächliche[2] Stichprobe	321	80,2	54	13,5	25	6,3	400	100

Verglichen mit den Referenzpopulationen sind die jüngeren LA in der tatsächlichen Stichprobe leicht überrepräsentiert. Die bivariate Verteilung in der folgenden Abb. 4 macht deutlich, daß es dabei die Gruppe der weiblichen LA bis 25 Jahre sind, die hier gegenüber der Verteilung in NW oder im Regierungsbezirk Arnsberg stärker vertreten sind.

Abb. 4		bis 25 Jahre abs.	%	bis 30 Jahre abs.	%	über 30 Jahre abs.	%	Gesamt abs.
NW	m	621	11,3	720	13,1	322	5,9	5492
	w	3066	55,8	446	8,1	317	5,8	
Reg.bez.	m	167	13 7	180	14,8	79	6,5	1217
Arnsberg	w	645	53,0	89	7,3	57	4,7	
tatsächl.	m	54	13,6	38	9,6	14	3,5	398
Stichpr.	w	266	66,8	16	4,0	10	2,5	

[1] Bezogen auf alle sich zum Zeitpunkt der Untersuchung in der Ausbildung befindenden LA im Lande NW. Aus: Statistik Lehrernachwuchs, Stand vom 31. Januar 1974

[2] Die Altersangaben für die Ausgangsstichprobe lagen nicht vor.

Wahl eines Stufenschwerpunktes bzw. einer Schulform

Abb. 5

	Grundschule/ Stufenschwerpunkt I abs.	%	Hauptschule/ Stufenschwerpunkt II abs.	%	Gesamt abs.
NW[1]	1669	45,5	2000	54,5	3669
Reg.bez. Arnsberg[1]	372	43,6	482	56,4	854
	während des PH-Studiums				
tatsächliche	166	42,0	232	58,0	400
	im VD				
Stichprobe	188	47,4	220	55,4	408[2]

Bezogen auf die Wahl eines Stufenschwerpunktes vor Eintritt in den VD macht die Übersicht sowohl eine wenig geringere Repräsentanz der LA in Grundschulen wie eine wenig höhere Repräsentanz der LA in Hauptschulen deutlich. Die nach Eintritt in den VD erfolgte Korrektur der Entscheidung für einen Stufenschwerpunkt wirkt hierbei allerdings korrigierend.[2]

Die folgende Darstellung der bivariaten Verteilung nach Geschlecht und Stufenschwerpunkt bzw. gewählter Schulform im VD zeigt entsprechend eine den Referenzpopulationen vergleichbare Verteilung in der Stichprobe.

Abb. 6

		Stufenschwerpunkt I abs.	%	II abs.	%	Gesamt abs.
NW[1]	m	117	3,2	758	20,6	3669
	w	1552	42,3	1242	33,9	
Reg.bez. Arnsberg	m	30	3,5	211	24,7	854
	w	342	37,9	271	31,7	
tats. Stichpr.	m	16	4,1	89	22,5	395
	w	170	43,0	120	30,4	

---

[1] Bezogen auf LA, die im Winter 1974/75 ihre Zweite Staatsprüfung ablegen wollten. Aus: Statistik Lehrernachwuchs, Stand v. 31. Januar 1974

[2] Einige LA unterrichteten sowohl in der Grundschule als auch mit wenigen Stunden in einer Hauptschule. Vgl. dazu weiter S. 212

[3] Bezogen auf die Entscheidung für eine Schulform im VD

Abb. 7

Lehrbefähigung im Fach bzw. Teilnahme an Fachseminaren[1]	NW[2] %	Reg.bez.Arnsberg[2] %	Ausgangs-stichprobe[3] %	tatsächl. Stichprobe % der Antwortenden
Deutsch	22,9	22,8	24,7	24,8
Englisch	7,4	8,6	8,4	7,1
Mathematik	16,8	14,9	17,1	16,5
Geschichte-Pol.	6,6	7,0	6,5	5,4
Erdkunde	6,3	7,2	6,1	6,3
Biologie	7,4	6,8	6,8	6,8
Physik-Chemie	3,3	3,4	2,8	2,8
Religion	3,8	3,4	3,0	2,8
Kunst	6,3	6,5	6,9	5,3
Musik	1,6	1,8	2,0	1,5
Techn. Werken Technologie	0,3	0,2	0,1	0,4
Wirtschafts-wissenschaft	1,9	1,8	1,5	1,5
Hauswirtschafts-lehre	1,1	1,1	0,9	1,3
Textilge-staltung	2,2	2,6	2,0	2,4
Sport	5,7	6,3	6,0	6,8
Sachunterricht	-	-	-	4,4
Grundschul-didaktik	-	-	-	2,0
insgesamt abs.	7369 = 100%	1709 = 100%	1971 = 100%	802 = 100%

1) Da jeder LA an mindestens zwei Fachseminaren teilnimmt, wurde er hier mehrfach gezählt. Nur zwei LA hatten in der tatsächlichen Stichprobe 3 Fachseminare belegt.

2) Aus: Statistik des Lehrernachwuchses für das Lehramt an Grundschule und Hauptschule, Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen, Stand: 31. Jan. 1974
LA die im Winter 1974/75 ihre 2. Staatsprüfung ablegen wollten.

3) Belegung der Fachseminare entsprechend den Angaben der Bezirksseminare.

Die Übersicht macht deutlich, daß die Verteilung nach der Fächerwahl in der tatsächlichen Stichprobe diese Verteilung in den Referenzpopulationen gut repräsentiert. Dabei muß noch berücksichtigt werden, daß die in den Fachseminaren "Sachunterricht" und "Grundschuldidaktik" gezählten LA die Verteilung in den anderen Fächern belastet.

Der Vergleich von Stichprobe und Referenzpopulationen auf der Basis einiger Merkmale aus der amtlichen Statistik hat gezeigt, daß die Stichprobe in bezug auf diese Merkmale die Populationen insgesamt gut repräsentiert. Damit kann allerdings noch nicht behauptet werden, die Ergebnisse der Untersuchung seien repräsentativ, da es sich nicht um eine Zufallsstichprobe handelt und die Bedeutung der gewählten Merkmale für die Beantwortung der Fragen nicht bestimmbar ist.

Bevor die Auswertung der schriftlichen Befragung der LA dargestellt wird, erfolgt zunächst die Analyse auf der Ebene der Gesamtorganisation eines Bezirksseminars, ohne dabei allerdings streng zwischen "Ganzheiten" wie Organisation, Gruppen, Individuen zu unterscheiden. Inhaltlich geht es dabei um Organisations- und Entscheidungsstrukturen, um Präferenzen von Seminarleitern, Konzeptionen "theoretischer" Ausbildung und Kooperationsbemühungen.

4.3 Ausbildungsphasen im Vorbereitungsdienst

4.3.1 Überblick über Ausbildungsphasen in der Zweiten Phase

In NW gliedert die OVP (1972) den VD in eine "theoretische" und eine "praktische" Ausbildung. Der "praktischen Ausbildung" liegt eine Stufigkeit zugrunde, die als Phasen unterschieden werden können. So sieht die OVP (1972) eine "Einführungszeit" vor, "in der der Lehramtsanwärter im Unterricht aller Stufen und möglichst aller Fächer hospitieren und sich mit den Einrichtungen und den Unterrichtsmitteln der Ausbildungsschule vertraut machen soll". (§11;5)

Die nächste Phase ist durch den "Unterricht unter Anleitung" der Seminarleiter, Fachleiter und Ausbildungslehrer - Lehrer, deren Unterricht der LA übernimmt (OVP,§11;5) - bestimmt. Dieser Ausbildungsabschnitt soll mit Einzelstunden beginnen und bis zu "längeren Unterrichtsreihen fortschreiten" (§11; 5), bis maximal 8 Wochenstunden. Gleichzeitig soll der LA auch die Aufgaben übernehmen, die mit der Erstellung, Durchführung und Beurteilung von Klassenarbeiten verbunden sind.

In der letzten Phase soll der LA dann "Gelegenheit zu selbständiger Unterrichts- und Erziehungstätigkeit erhalten". (OVP,§11;6)

Zu fragen ist nun, ob und wenn ja wie, die "theoretische Ausbildung" am Bezirksseminar sich an dieser Phaseneinteilung/ Stufung orientiert. Diese Funktionsbestimmung der Ausbildung am Bezirksseminar ergibt sich aus der allgemeinen Zielsetzung des Vorbereitungsdienstes, der "wissenschaftlich fundierte(n) Einübung des Lehramtsanwärters in die selbständige Unterrichts- und Erziehungstätigkeit" (OVP,1972,§5; Unterstr. d. Verf.).

Auch die Hinweise der OVP für die im Hauptseminar und in den Fachseminaren zu behandelnden Inhalte weisen als Kriterium für eine Auswahl der Inhalte ihre Relevanz für die "theoretische Fundierung der Unterrichts- und Erziehungspraxis" aus. (OVP,1972,§10;4)

Diese Strukturierung der Ausbildung bezeichnet dabei ein weiteres Kennzeichen zur Unterscheidung der Junglehrerausbildung (Pflichtfortbildung) gegenüber dem Vorbereitungsdienst. (siehe oben S. 59) Nicht die Bedingungen der Schule dominieren hier ausschließlich, sondern auch an die Schulen werden zur Erfüllung bestimmter Ausbildungsintentionen Erwartungen gestellt, die über die punktuelle Betreuung eines Junglehrers hinausgehen und vor allem flexibel an der "zunehmenden schulpraktischen Erfahrung" (OVP,1972,§11) des LA's ausgerichtet sind.
Auch in anderen Bundesländern sind entsprechende Stufungen vorgesehen. Ich will hierbei allerdings nur solchen Maßnahmen nachgehen, die der besonderen Problematik des Übergangs von der Hochschule in die Zweite Phase Rechnung tragen. Im folgenden werden die in den amtlichen Verlautbarungen vorgesehenen Entscheidungen genannt und durch einige, vor allem sozialpsychologisch begründete Vorstellungen erweitert.
So werden die Lehrer z.A. in Schleswig-Holstein im ersten Dienstjahr in einer besonderen Arbeitsgemeinschaft zusammengefaßt. (N Bl KM Schl.H.,1961,S.133)
In Rheinland-Pfalz sieht die Landesverordnung eine Betreuung durch einen Mentor vor, der den Lehrer z.A. mit den "örtlichen Schulverhältnissen" vertraut machen und "ihm bei der Einarbeitung in die Unterrichtstätigkeit" helfen soll.
(A Bl Min.f.U.u.K., Rhld.Pf.,1969,S.412)

Ein "Vorseminar" ist in Niedersachsen für die in den Dienst eintretenden Lehrer vorgesehen. Nach einer Unterrichtstätigkeit von etwa zwei Wochen sind sechs Tagungen, die auch als Heimaufenthalt oder als Tagungswoche zusammengefaßt werden können, durchzuführen.

"Aufgabe des Vorseminars ist es, Probleme, die sich am Beginn der Berufstätigkeit ergeben, zu klären und Hilfen zu geben.
Themenkreise: Planung und Durchführung des täglichen Unterrichts
Die gemeinsame Arbeit im Kollegium (Konferenzordnung),
in der Schule (SMV) und
mit den Erziehungsberechtigten ...
Klassenbuch, Listenführung ..."
(Sch V Bl, 1969,S.191ff)

Der in der Konzeption der Junglehrerausbildung bedeutsamen Funktion des Mentors wird in Niedersachsen dadurch entsprochen, daß der Lehrer z.A. "nach einer angemessenen Zeit den Mentor selbst wählen (kann), weil das gegenseitige Vertrauensverhältnis Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit" ist. (Sch V Bl, 1969,S.192)

In Berlin muß der Seminarleiter das "Allgemeine Seminar" in Abteilungen für "Anfänger" und "Fortgeschrittene" aufteilen. (G V Bl, 1970,S.603)
In Hessen ist, wie in Nordrhein-Westfalen, eine zweiwöchige Einführungszeit, in der eine Unterrichtsverpflichtung entfällt, vorgesehen. Hier soll "die Orientierung des Anwärters über Schule, Schulgemeinde, Schul- und Unterrichtsorganisation und didaktische Medien" erfolgen. (A Bl, Hessen,1971, S.815)

Die Ausbildung während des VD'es in Hamburg erfolgt in "Ausbildungsabschnitten". Im ersten Semester soll der Referendar nacheinander Ausbildungsunterricht in allen Stufen der Grund-, Haupt- und Realschule erteilen, um sich danach für eine Schulstufe (1. bis 4. und 5. bis 10. Schj.) und das entsprechende "Stufenseminar" zu entscheiden.

Diese berufsorientierende Phase, das sogen. "Informationssemester", verliert allerdings an Funktionswert - nach Erfahrungen bis zum Jahr 1970 - durch sachfremde Entscheidungen (z.B. Orientierung an der Person des jeweiligen Seminarleiters) oder durch Zufälligkeiten (z.B. das angetroffene gute oder schlechte Arbeitsverhältnis an einer Schule). Besonders im Hinblick auf die Stufenwahl wird zusammenfassend festgestellt, "daß die Hoffnung aufgegeben werden muß, durch ein Einführungssemester eine ausreichende Orientierung über die Schul- und Unterrichtsbedingungen und pädagogischen Aufgaben aller Stufen zu sichern und damit für die beliebige Verwendung des Lehrers in allen Stufen ein Alibi zu haben". (Ritscher, 1971, S.67)

Der Entwurf einer "Initiativgruppe" von Referendaren bezeichnet als Aufgabe des ersten Ausbildungssemesters im Referendariat, die umfassende Information über "die aktuelle Problematik von Schule und Erziehung". Dieses Semester soll den Referendar qualifizieren, "eine Analyse der heutigen Schulsituation zu erstellen. Auf dem Hintergrund dieser Einführung soll eine direkte Konfrontation mit der augenblicklichen Schulpraxis erfolgen". Weiter heißt es in diesem Entwurf: "Die Ausbildung beginnt mit einem ein- bis zweiwöchigen Einführungskurs. Dieser dient der Konstituierung der Arbeitsgruppen. Dabei hilft die aktive Mitarbeit von Referendaren vorhergehender Semester Startschwierigkeiten zu verhindern."[1)]

J. Koch und H. Pfeifer leiten aufgrund von Einstellungsuntersuchungen und Sekundäranalysen vor allem ausländischer Berichte zur beruflichen Sozialisation Zielsetzungen und Empfehlungen für eine Neuorganisation der Zweiten Phase ab.

---

1) Initiativgruppe Gießen-Marburg zur Ausbildungsordnung der Referendare, unterstützt von der Fachgruppe Gymnasium der GEW (Hessen). In: Dokumentation zur Neuordnung der Lehrerausbildung, Bildungspolitische Informationen, hrsg. vom Hessischen Kultusminister 1C, 1971, S.27-33, hier S.29

Hierbei wird für den ersten Ausbildungsabschnitt vorgeschlagen, daß der LA "Übungsunterricht" erteilen soll. "Dies kann je nach Wunsch auch in Form von assistierendem Unterricht (Übernahme einzelner Teile der von einem Lehrer oder Dozenten gehaltenen Unterrichtseinheit) und in Form von Team Teaching unter Beteiligung mehrerer Junglehrer erfolgen."

"Vor allem in der ersten Zeit erfährt der Junglehrer bei der Unterrichtsvorbereitung weitgehende Hilfe von seiten seiner Lehrgruppe.[1)] Die Übungslektionen werden von einzelnen Angehörigen der Lehrgruppe des Junglehrers beobachtet und anschließend dort besprochen. In besonderen Fällen kann auch auf Wunsch bzw. mit Zustimmung eines Junglehrers auch die gesamte Lehrgruppe einer Übungsstunde beiwohnen. Von den technischen Möglichkeiten der Unterrichtsaufzeichnung mit Hilfe von Tonband und Video Recorder sollte Gebrauch gemacht werden. Die Lehrgruppe beschäftigt sich insbesondere mit der Planung und Durchführung von Alternativentwürfen in Parallelklassen ... Der Umfang des Übungsunterrichts richtet sich teilweise nach den Wünschen und der Selbsteinschätzung des Junglehrers." (Koch/Pfeifer 1971,S.444ff)

[1)] Diese "Lehrgruppe" soll aus maximal 12 Junglehrern bestehen, die sich in der Anfangszeit täglich trifft und vor allem die Vorbereitung und Auswertung des Unterrichts unterstützt. Die dieser Gruppe ebenfalls angehörenden Lehrer (aus Schule und Hochschule) sollen gruppendynamisch vorgebildet sein.
J. Koch und H. Pfeifer weisen außerdem auf die Notwendigkeit alternativer Bezugsgruppen hin. (1971,S.443f)
Vgl. dazu G.H. Fischer, der es "aufgrund bisheriger Erfahrungen" für förderlich hält, "wenn Ausbilder mit verschiedenen Funktionen die Referendare im praktischen Handeln, im Vor- und Nachbesinnen des Unterrichts ... beraten und anleiten". Fischer 1968,S.271f

T.M. Mills weist u.a. darauf hin, daß für das Arbeitsverhältnis zwischen Mitgliedern einer bestehenden Gruppe und einem newcomer die Integration einer Gruppe weniger bedeutsam ist, als einen Verbündeten in der Gruppe zu haben. "How you work with a member is determined as much by how others react to each other as it es influenced by how they feel toward you." (Mills 1957,S.24)

Siehe zu weiteren Ergebnissen aus der Kleingruppenforschung die Übersicht in E. Witte (1973).

Relevant sind hier besonders auch Ergebnisse der Organisations-Entwicklungs-Forschung, vor allem wenn man von dem Standpunkt ausgeht, daß der Lehrernachwuchs Anlaß für oder Herausforderung von Innovationen sein kann.

G.H. Fischer (1968) hält einen "Einführungskurs" vor allem deshalb für wichtig, um die "Studienerträge der ersten Phase" zu sichten und einen Überblick über die Schularbeit in allen Stufen und Fachbereichen zu vermitteln. Er begründet diese Zielsetzung dann vor allem mit einem generellen Einblick in den Beruf, zur Verstärkung der Flexibilität, im Sinne der Substitution von Lehrern des einen Studienganges durch Lehrer eines anderen Studienganges, die vergleichbare Fächerkombinationen besitzen und denen aufgrund ihrer fachlichen Spezialisierung ein Einblick in "übergreifende" Arbeit ermöglicht werden soll, wobei diese "übergreifende" Arbeit immer noch zu sehr als Überblick über den vertikalen Aufbau des Schulsystems gesehen wird und weniger auf horizontaler Ebene.

In den Vorstellungen von H.A. Horn (1968) zur Begründung eines "Einführungsabschnittes", der einen Monat dauern soll, wird die gesamte Problematik des Zwei-Phasen-Modells herangezogen, dagegen bleibt die eigentliche Zielsetzung unklar, sieht man von einigen Evidenzen wie der Information über Ziel, Formen und Inhalte des Referendariats einmal ab. Zu kritisieren ist außerdem vor allem aufgrund sozialpsychologischer Erkenntnisse[1)], sein Ziel, eine "kritische Auswertung des Studiums und seines Ertrages" (Horn 1968,S.297) in diesem Einführungsabschnitt durchführen zu wollen.

[1)] Erinnert sei an die Befunde von J. Koch: "Durch die Abwertung des Expertenstatus der Hochschule wird die Aufgabe der in ihrem Rahmen erworbenen Einstellungen sehr erleichtert." Koch/Pfeifer 1971,S.442

4.3.2 Die Einführungsphase

Während in NW die Ausbildungs- und Prüfungsordnung aus dem Jahre 1969 für die einführende Hospitationsphase zu Beginn des VD'es noch einen Zeitraum von zwei Wochen vorschrieb (§32;4), bleibt die OVP von 1972 hierin unbestimmt. In der Praxis erstreckt sich diese Phase in der Regel über zwei Monate - einschließlich der in diese Phase fallenden Ferien. Entscheidend für diese Fristen sind weniger konzeptionelle Gründe als vielmehr Rücksichtnahmen auf schulische Belange, hier vor allem die Zeugnistermine. Diese Hospitationsphase ist damit vor allem bestimmt durch organisatorisch-administrative Vorgaben, die eine Phase des Überganges zwischen Einstellung in den VD, Zeugnisterminen in den Ausbildungsschulen und deren organisatorischen Folgen wie Lehrerwechsel und Wechsel der Jahrgangsstufe sowie der davon abhängigen schulpraktischen Ausbildung der LA unter den gegebenen Bedingungen als notwendig erscheinen lassen.

An den einzelnen Bezirksseminaren wird diese Hospitationsphase unterschiedlich durchgeführt, wie aus den Stellungnahmen der Seminarleiter in den Interviews zu erkennen ist.

Wenn von Seminarleitern ein Hospitieren in der nicht gewählten Schulform auch übereinstimmend für notwendig erachtet wird, besonders weil LA noch nicht stufenbezogen ausgebildet werden und ein späterer Einsatz in Schulen auch nur z.T. den studierten Stufenschwerpunkt berücksichtigt, so wird aber auch übereinstimmend festgestellt, daß eine so begründete Hospitationsphase zu Beginn des VD'es wenig effektiv durchzuführen sei.

Eine grundsätzliche Entscheidung für oder gegen den Lehrerberuf ist in dieser Phase nicht zu erwarten, da eine Entscheidung mit so weittragender Bedeutung zu diesem Zeitpunkt der Ausbildung als nicht zumutbar anzusehen ist. Von Seminarleitern wird darum gefordert, "dem Studenten irgendwann nach dem 2. oder 3. Semester die Chance zu geben, mit Kindern umzugehen, nicht Lehrer zu sein, damit er da seine eigene Situation den Kindern gegenüber einzuschätzen lernt ... Wir haben immer ca. 10%, von denen man trotz bestandener Prüfung sagen kann, daß sie in ihrem Beruf nicht glücklich werden und weitere 10% bei denen die Kinder nicht glücklich werden." (K)[1)]

[1)] Der Deutsche Ausschuß forderte 1965 in seinem Gutachten "eine didaktisch verselbständigte und sinnvoll aufgebaute Einführung - und Vorbereitungsstufe im wissenschaftlichen Studium selbst, ein Studium fundamentale oder initiale, das in die Studienbedingungen und Anforderungen der gewählten Disziplin, ihr Ethos, ihren wissenschaftlichen Ort und ihre kulturelle Funktion, ihre Grundliteratur und ihre Verfahrensweisen einführt. Es muß den Studienanfänger in kleinen Arbeits- und Studiengruppen an konkreten Aufgaben mit den Lern- und Arbeitsformen der Hochschule sowie mit dem Sinn und der Verantwortung der akademischen Freiheit vertraut machen."
Deutscher Ausschuß - Gesamtausgabe (1966,S.767)

Diese Strukturierung des Studiums, also u.a. die Realisierung einer Eingangsphase, wird gegenwärtig z.B. in Hamburg, Hannover und Oldenburg versucht.

Die Rahmenstudienordnung der Universität Oldenburg weist für den "ersten Studienabschnitt (1.-3. Semester) u.a. folgende Ausbildungsziele aus: "Der erste Studienabschnitt zielt damit auf die Entwicklung eines Problembewußtseins hinsichtlich der gesellschaftlich bedingten Funktion der Berufspraxis und der Verwertung von Wissenschaft. Damit soll den Studenten Gelegenheit gegeben werden, ihre Studien- und Berufsvorstellungen zu überprüfen und eine bewußte Entscheidung für das Berufsziel des Lehrers und die beiden fachlichen Schwerpunkte zu fällen."
In: Studienführer - Universität Oldenburg (Postfach 943), SS 1974,S.159

Die Bezirksseminare gehen darum immer mehr dazu über, die LA zu Beginn des VD'es gleich in ihren Ausbildungsschulen hospitieren zu lassen, damit die LA hier "alle Klassen und alle Fächer kennenlernen ..., sie sich mit den Einrichtungen der Schule vertraut machen, schulformbezogene Fragen - auch schulrechtlicher Art - diskutieren". (D)

Damit wird den Intentionen der Ausbildungs- und Prüfungsordnung zur "Einführungsphase" entsprochen.

Da wo diese Hospitationsphase auch Intentionen der weiteren Arbeit in den Seminaren einschließen, ist die Tendenz überwiegend, diese Intentionen im Sinne einer allgemeinen Vorbereitung auf Unterrichtsanalyse und -planung auszulegen. So sollen die LA nach Aussage von Seminarleitern mit Hilfe von Beobachtungsaufgaben[1)] z.B.

"die wesentlichen Aspekte, die Unterricht ausmachen, beobachten" (D), "diese Aspekte auf ihre Relevanz hin ... erkennen, diese Relevanz ... begründen, um dann gezielt Unterricht sehen und beurteilen zu lernen". (A).

"Wir wollen damit beginnen, Unterricht zu beobachten und Unterricht zu analysieren, um damit die LA für den ganzen Komplex Unterricht zunächst einmal zu sensibilisieren". (E)

[1)] Diese Aufgaben sind den von T. Rückler genannten vergleichbar. T. Rückler: Die Schulhospitation als Bestandteil des pädagogischen Begleitstudiums. In: Beckmann 1968,S.233-242

Siehe auch die für das "Didaktikum" in Berlin genannten Aspekte zur Vorbereitung und Durchführung von Unterricht in: Aust/Posner 1973,S.330f

Die Ausbildung am "Gesamtseminar" in Köln - ein Modellversuch eines additiven Kooperationsversuchs schulformbezogener Seminarausbildung - sieht einen Einführungskurs vor, in dem auf der Grundlage des "Berliner Modells" und mit Hilfe der Unterrichtsmitschau vor allem zur Beobachtung und Analyse von Unterricht angeleitet werden soll. Daneben sollen LA in diesem Einführungskurs über die Rechte und Pflichten des Beamten informiert werden. (siehe Gülden 1973)

Auf einer Tagung einigten sich Seminarleiter auf folgende Zielsetzung: "Der LA soll fähig gemacht werden zu einer angemessenen Situationsanalyse. Durch Anbahnen eines Unterrichtsverständnisses und durch Erfassen des Sozialverhaltens und der sozialen Interaktion sollen die Kompetenzen erreicht werden und eine Sensibilisierung und Problematisierung von Unterricht stattfinden." (Landesinstitut NW, Bottrop 1974, S.8)[1]

Neben diesen auf Unterricht bezogenen Aufgaben sind an einigen Bezirksseminaren die LA auch aufgefordert, sich über "Aufgabe und Organisation" der Schule, über Aufsichtspflichten und Schulkonferenzen zu orientieren.

Organisatorisch wird in einigen Bezirksseminaren die Einbeziehung dieser Einführungsphase in die "theoretische Fundierung der Unterrichts- und Erziehungspraxis" (OVP 1972, §10;3) dadurch einzulösen versucht, daß über Gruppenhospitationen, unter Leitung von Seminarleitern und Fachleitern, die Einwirkungsmöglichkeiten des Bezirksseminars auch in dieser Phase erhöht werden. Aber trotz dieser Versuche sind vor allem die Lehrer Gesprächspartner der LA, denn Seminarleiter und Fachleiter sind während dieser Zeit mit der Durchführung der zweiten Staatsprüfungen des auslaufenden Jahrgangs beauftragt. Ein Seminarleiter beschreibt darum in

---

[1] Das Landesinstitut für Schulpädagogische Bildung in Nordrhein-Westfalen (4 Düsseldorf, Luisenstr. 23) führte in der Zeit vom 1.-5. Juli 1974 eine Tagung mit dem Thema durch: "Überlegungen zu Zielen, Inhalten, Verfahren und Organisationsformen der 2. Ausbildungsphase für das Lehramt an der Grund- und Hauptschule". An dieser Tagung nahmen Seminarleiter teil, um durch gegenseitigen Erfahrungsaustausch, in Diskussion mit Ministerialbeamten und durch Diskussion von Thesenpapieren eine Reform der Ausbildung in Richtung auf Integration der Institutionen und Inhalte vorzubereiten.
Das Protokoll dieser Tagung liegt als hektogr. Maschinenschrift vor und wird hier zitiert als: Landesinstitut, Bottrop 1974.

realistischer Einschätzung der Wirkung ausbildungsbezogener Maßnahmen in dieser Phase so: "In den letzten Jahren haben wir die LA in dieser Zeit einfach in die Schulen geschickt, die Schulen sollten sie einführen." (C)[1)]

Verstärkt wird diese Einschätzung der Situation durch festgestellte Defizite der LA bei der Durchführung der aufgetragenen (Unterrichts-) Beobachtungsaufgaben.

"Der Boden für kritische Beobachtungen ist weder bei den Ausbildungslehrern noch bei den LA aufbereitet. Auch LA verstehen die Beobachtungskriterien z.T. kaum." (B)

Außerdem scheinen die Interessen der LA diese Intentionen der Bezirksseminare dadurch zu konterkarieren, daß eben eine Repräsentanz der Bezirksseminare während dieser Zeit nicht gegeben ist. So fand, als Hinweis auf die Interessen von LA, folgende Schilderung einer Ausbildungslehrerin während eines Gruppeninterviews bei den anwesenden LA allgemeinen Beifall:

"In der ersten Zeit konnten die LA bei uns durch die ganze Schule gehen, und nach Anmeldung bei einem Lehrer konnte man sich Stunden ansehen. Der persönliche Bezug zwischen Mentor und LA konnte dann bei der Wahl des Mentors auch besser berücksichtigt werden. Dabei haben die LA festgestellt, daß der Unterricht eigentlich bei keinem so hundertprozentig funktionierte. Man merkte eine spürbare Erleichterung bei den LA."

Gerade dieser sozial-integrative Aspekt wurde bei den befragten Bezirksseminaren allerdings nicht berücksichtigt. Die sich in der Einführungsphase bildenden Gruppen bleiben i.d.R. nur für diese befristete Zeit bestehen.

[1)] Nur von einem Seminarleiter wurden positive Auswirkungen dieser Hospitationsphase auf die weitere Arbeit am Bezirksseminar gekennzeichnet. Das ist vor allem dann der Fall, wenn diese ersten Erfahrungen, Erlebnisse und Enttäuschungen kommunikativ vermittelt werden zur Akzentuierung von Bedürfnissen und Konkretisierung von Erwartungen.

Zusammenfassend können folgende Intentionen für diese Einführungsphase erkannt werden:

- LA sollen einen Überblick gewinnen über die Tätigkeiten des Berufsfeldes.
- LA sollen ihre Berufsentscheidung für eine bestimmte Schulstufe oder bestimmte Jahrgänge begründeter fassen bzw. korrigieren.
- LA sollen die den Unterricht bestimmenden Faktoren erkennen und kategorisieren.
- LA sollen ihre Vorstellungen von Schule an der Realität überprüfen, um daraus Strategien des eigenen Handelns zu entwickeln.

Die Realisierung dieser Intentionen hat dabei folgende Bedingungen zu berücksichtigen:

- Die Hauptseminarleiter und Fachleiter sind noch mit Prüfungen in Anspruch genommen.
- Die Ausbildungslehrer sind während dieser Zeit zusätzlich durch die Vorbereitung der Zeugnisse belastet. Außerdem wirkt der zeitlich befristete Kontakt zu einem LA demotivierend.
- Bei den LA überwiegen in dieser Zeit Erwartungen, die den genannten Intentionen zumindest nicht voll entsprechen.
- Die LA sind für eine so konzipierte Hospitationsphase nicht ausreichend vorbereitet, denn es wird vorausgesetzt, daß Unterricht in seinen Phänomenen erkannt wird, daß solche Phänomene strukturiert und z.T. mit empirischen Methoden erfaßt werden können.

Es soll nun zunächst der Frage nachgegangen werden, in welchem Umfang die ausbildungsorientierten Tätigkeiten von den LA erfüllt wurden. Bei der Beantwortung dieser Fragen werden auch die Daten aus der schriftlichen Befragung der LA berücksichtigt.

Frage: Wurden die Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt?

Abb. 8

Unterrichtsbeobachtungen während der Einführungsphase (Mehrfachnennungen)	abs.	%[1]
1. Freie Unterrichtsbeobachung und Beschreibung ohne bestimmten Schwerpunkt.	154	38,5
2. Kontrollierte Unterrichtsbeobachtung als exakte Aufzeichnung und Aufnahme von Unterrichtsprozessen	17	4,2
3. Freie Unterrichtsbeobachtung und Beschreibung eines angegebenen Schwerpunktes	3	0,8

Da die von den Bezirksseminaren an die LA ausgegebenen Beobachtungsaufgaben sich immer auf bestimmte Schwerpunkte bezogen, muß davon ausgegangen werden, daß nur 5 % der LA diese Aufgaben erfüllen. Die Gründe dafür werden von den Seminarleitern einmal darin gesehen, daß die Beobachtungsaufgaben nicht mit den LA zusammen erarbeitet werden können, zum anderen wird darauf verwiesen, daß die Ausbildungslehrer entsprechenden Beobachtungsaufgaben Abneigung und Widerstand entgegenbringen. Unterstützt wird dieser Widerstand dadurch, daß LA nur für einige Unterrichtsstunden in einer Klasse hospitieren, ein persönlicher Kontakt zwischen dem Lehrer und dem LA kaum zustande kommt und für die Interpretation der beobachteten Befunde keine Zeit zur Verfügung steht.

---

[1] Wenn bei weiteren Auszählungen Prozentangaben ohne weitere Benennung erfolgen, beziehen sich diese Werte immer auf die Stichprobe (400 LA).

So wird von Seminarleitern berichtet:

"Die Lehrer sind im allgemeinen der Auffassung, daß sie während der ersten Wochen ... noch keine besondere Verpflichtung haben, es sei, daß die Vorbereitung auf den Unterricht sorgfältiger als sonst betrieben wird." (D)

Aber auch da, wo der persönliche Kontakt zwischen LA und Ausbildungslehrern einer Schule über die Hospitationsphase hinaus gesichert ist, die Hospitationen also nur in einer Ausbildungsschule erfolgen, sind Konflikte nicht ausgeschlossen:

"Wir verteilen jetzt auch gezielte Beobachtungsaufgaben. Das ging nicht so gut, denn die Lehrer fühlten sich kontrolliert vom Seminar." (C, auch andere)

Einige LA berichteten dem Seminarleiter, "daß man sehr vorsichtig hinsichtlich der beobachteten Lehrer sein müßte." (D)

Diesem vielfach auch in anderen Untersuchungen bestätigten Einstellungen kommt allerdings im hier untersuchten Zusammenhang noch ein besonderer Akzent zu, der vor allem in seiner historischen Dimension deutlich wird. So bestätigen Seminarleiter, daß nach Einführung des VD'es die "Institution Bezirksseminar in vielen Schulen mit größter Skepsis aufgenommen wurde. Manche Kollegen befürchteten: Jetzt kommen Leute in die Schule, die einen anderen Ausbildungsweg hinter sich haben. Sie befürchteten Konflikte mit den künftigen Fachlehrern, Arroganz, Besserwisserei u.a. So waren Barrieren entstanden. Wir bekamen große Schwierigkeiten bei der Verteilung unserer LA und bei der Durchführung von Unterrichtsversuchen. Wir stießen immer wieder auf Abwehr, und diese Abwehr ist bis heute nicht überall beseitigt ... Wir haben in der Zwischenzeit eine Reihe von Schulen, in denen wir in der Tat unseren Auftrag, auf künftiges Lehrersein vorzubereiten, viel besser gerecht werden können als noch vor etwa zwei bis drei Jahren. Bei vielen Schulleitern und Kollegen ist ein Bewußtseinswandel festzustellen. Eine Rolle spielen dabei wohl auch die Absolventen der Seminare, wenngleich wir allerdings auch gelegentlich Enttäuschungen hinnehmen mußten, insofern, als LA, die ihre Ausbildung gerade hinter sich hatten, zunächst einmal nichts mit Problemen der Ausbildung zu tun haben wollten." (E)

"Die Schulen sind sehr unterschiedlich. Vier Schulen bei uns kommen seit Jahren mit den gleichen Vorbehalten. Auch ehemalige (Junglehrer-) Arbeitsgemeinschaftsleiter als Schulleiter erzeugen Widerstand ... Insgesamt kann man aber von einem Einstellungswandel der Schulen gegenüber dem Seminar sprechen. Früher waren LA schlechter zu verteilen. Bezirksseminare sind heute eine Tatsache." (N)

"Der Kontakt zu den Schulen ist die schwächste Stelle. Es gibt kaum Möglichkeiten der gemeinsamen Begegnung und Aussprache." (G)

Ein anderer Seminarleiter: "Ehemalige LA sind häufig genauso wenig ansprechbar wie ältere Lehrer. Unsere Bereitschaft zur Kooperation hat sich in den Schulen nicht verwirklichen lassen." (C) (siehe weiter unten S. 239)

Es kann darum keine zwangsläufige Verbesserung der Betreuung von LA an den Ausbildungsschulen während der Hospitationsphase dadurch erwartet werden, daß die in den VD neu eintretenden LA bei den LA hospitieren, die ihre Ausbildungszeit abschließen. LA sind während dieser Einführungsphase vor allem auf sich selbst gestellt. Dies ergibt sich aus der folgenden Übersicht zur Frage nach einer erfolgten Einweisung in die Unterrichtsvorbereitung. Nur in 9 Fällen fand eine gemeinsame Unterrichtsvorbereitung mit dem Lehrer statt, in dessen Unterricht hospitiert wurde.

Abb. 9

Unterrichtsvorbereitung während der Einführungsphase (Mehrfachnennungen)	abs.	% der Antwortenden
gemeinsam mit LA	56	14,0
gemeinsam mit Seminarleitern oder Fachleitern	29	7,2
gemeinsam mit einem Lehrer der Schule	9	2,2
ohne Hilfe	167	41,8

Es dominiert die Einzelarbeit, die sich inhaltlich etwa auf folgende Tätigkeiten verteilt:

Abb. 10

Auf Unterrichtsvorbereitung bezogene Tätigkeiten während der Einführungsphase (Mehrfachnennungen)	abs.	% der Antwortenden
Studium der Unterrichtsmaterialien (Schulbücher, Arbeitsblätter ...)	205	51,2
Studium der Richtlinien	162	40,5
Durchsicht von Schülerarbeiten	121	30,2
schriftliche Befragung	11	2,8

Wie zufällig die Voraussetzungen an den einzelnen Ausbildungsschulen sind und wie gering der Einfluß der Bezirksseminare auf diese Zeit der Ausbildung einzuschätzen ist, geht auch aus den Befunden über die Unterrichtstätigkeit der LA während dieser Einführungsphase hervor. Während die OVP eigentliches Unterrichten während dieser Zeit nicht vorsieht, legt sie aber für die weitere Ausbildung fest, daß das Unterrichten unter Anleitung besonders hinsichtlich der Unterrichtsdauer variieren soll.
("Der Unterricht unter Anleitung soll mit Einzelstunden beginnen und bis zu längeren Unterrichtsreihen fortschreiten." OVP,1972,§11;5)

Somit erscheint es sinnvoll, wenn auch die Unterrichtstätigkeit mit begrenzten Aufgaben während einer Unterrichtsstunde beginnt. Diese Ausbildungsintention wurde auch von allen befragten Seminarleitern befürwortet. Die folgende Übersicht der Antworten von LA macht nun allerdings deutlich, wie wenig diese Ausbildungsintentionen tatsächlich berücksichtigt werden.

Abb. 11

Unterrichtstätigkeit während der Einführungsphase (Mehrfachantworten)	abs.	% der Antwortenden
Vertretungsunterricht	168	42,0
einzelne Unterrichtsstunden bei Anwesenheit eines Ausbildungslehrers	140	35,0
zeitlich begrenzte Aufgaben in einer Unterrichtsstunde (Hausaufgabenkontrolle, Förderung einzelner Schüler..)	41	10,2
Unterricht im Rahmen eines geplanten Versuchs	9	2,2
kein Unterricht	11	2,8

Auffallend ist einmal, daß den eigentlichen Intentionen dieser Einführungsphase so wenig entsprochen wird, denn die OVP und die Bezirksseminare sehen für diese Zeit ausschließlich Hospitationen vor. Tatsächlich scheinen diese Intentionen aber den Interessen der LA diametral entgegenzustehen. Ein Seminarleiter drückt das so aus: "Ich sehe die Hospitationsphase allerdings am Anfang der Ausbildung für sehr unglücklich an, denn die LA kommen in das Seminar und wollen arbeiten; sie werden aber gebremst in ihrer Arbeit. Sie müssen sich passiv verhalten und werden in die Defensive gedrängt." (O)

Entsprechend dieser Annahme kann der hohe Anteil der Vertretungsstunden auch nicht ausschließlich als eine den LA von den Ausbildungslehrern oder Schulleitern aufgezwungene Maßnahme interpretiert werden, die dazu noch den Bestimmungen der OVP entgegenliefe.[1] Vielmehr wird in der Übernahme von Unterrichtsstunden schon in dieser Einführungsphase ein entsprechendes Interesse der LA zu erkennen sein. Das geringe Interesse an der Durchführung der vom Seminar aufgetragenen Beobachtungsaufgaben findet auch hierin eine korrespondierende Begründung. Nicht die rezeptive Rolle des Studierenden

[1] "Zu einzelnen Vertretungsstunden darf der Lehramtsanwärter in der Regel nur in Klassen herangezogen werden, die ihm vom eigenen Unterricht her bekannt sind."(OVP,1972§11;7)

wird favorisiert, sondern die agierende Rolle des Unterrichtenden.

Von einer Integration dieser Hospitationen in die sich anschließende Ausbildung kann aufgrund dieser Befunde nicht gesprochen werden. Die erarbeiteten Materialien in Unterrichtsbeobachtungen werden - vor allem aus Zeitgründen - z.T. nur zufällig in späteren Erarbeitungen benutzt.

Angesichts dieser vor allem auf die Rolle des Unterrichtenden sich beziehenden Interessen der LA bleibt es zweifelhaft, ob auch die postulierte Orientierung über das gesamte spätere Berufsfeld tatsächlich angeleitete Entscheidungshilfen, etwa hinsichtlich der Wahl für einen Stufenschwerpunkt, bietet.
Tatsächlich haben in der untersuchten Stichprobe 5,5% der LA (abs. 22 LA) die während des Hochschulstudiums getroffene Entscheidung für einen Stufenschwerpunkt im VD revidiert. Betrachten wir diese Gruppe näher, so fällt einmal die Entscheidung aller "Wechsler" für die Grundschule auf. Davon unterrichteten 11 LA gleichzeitig auch an einer Hauptschule nur deshalb, um ihr Wahlfach Englisch unterrichten zu können.

Im Hinblick auf die berufsorientierende Funktion der Einführungsphase kann festgestellt werden, daß 12 LA zum Ausdruck brachten, sich für einen Wechsel der Schulstufe erst nach der Einführungsphase entschlossen zu haben. Der während dieser Phase festgestellte "bessere Kontakt zu dieser Altersstufe" (7 Nennungen) und die erwarteten Disziplinschwierigkeiten in der Hauptschule (6 Nennungen) wurden hierfür als häufigste Gründe genannt.
Als weitere Begründungen für den Wechsel zur Grundschule wurden angegeben:

- Die Begabungen seien in der Grundschule weiter gestreut. (4 Nennungen)
- Die Schule (Grundschule) "gefiehl" dem LA während der Hospitationszeit (2 Nennungen).

4.4 Das Aufmerksamkeitsfeld von Seminarleitern

Es wird im weiteren davon ausgegangen, daß mit Hinweisen auf die Ausgangssituation der LA, die von Seminarleitern in den Interviews formuliert wurden, ein Aufmerksamkeitsprofil bezeichnet wird, das Hinweise auf die Erwartungen und Probleme zuläßt, denen sich LA gegenübersehen.
Diese Aussagen formieren dabei bestimmte Erwartungen an Unterricht, ein "sozial approbiertes 'Unterrichtsbild'" (Rumpf 1973)[1] und damit ein Bild von den erwarteten Voraussetzungen und den angestrebten Kompetenzen von Lehrern.

---

[1] H.Rumpf macht in seiner Analyse "divergierender Unterrichtsmuster" auf folgende Funktion solcher Unterrichtsmuster aufmerksam:
Ihr "Einfluß auf die Produktion von Lernerfahrungen dürfte nachhaltig und selten bewußt sein ... Weder Entwickler noch Benützer von Curricula sind frei von den Sedimenten ihrer Sozialisation, die sie bestimmte Arten des sozialen Umgangs, der Zurichtung von Sachverhalten, der Abgrenzung gegen die soziale Umwelt als Unterricht bzw. Nicht-Unterricht wahrnehmen und billigen oder nicht billigen läßt ... In diese Entwicklungsarbeit filternden und orientierenden Unterrichtsschemata dürften Elemente lebensgeschichtlicher Erfahrung und taktische Einschätzung hinsichtlich der Realisierbarkeit ebenso eingehen wie wissenschaftstheoretische und normative Positionen: 'Weltbilder' sind eingeschliffene Formen der Wahrnehmung, Zuordnung, Erklärung, Wertung, Akzentuierung sozialer oder natürlicher Gegebenheiten, sie legen den Erfahrungs- und Handlungsspielraum ihrer Inhaber weitgehend fest; dasselbe gilt für 'Unterrichtsbilder'; wenn sie nicht mehr reflektiert werden und als solche, d.h. als spezifische von bestimmten Normen und Annahmen aus begründbare Zugriffe und Modellierungstypen, bewußt bleiben, dann droht Versteinerung und Dogmatisierung eines Bildes von Unterricht."
Rumpf 1973,S.392f

Vgl. zum "sozialen Orientierungsfeld" weiter H. Dreitzel 1971,S.32f

Offene Zustimmung findet bei Seminarleitern die Aussage, daß "die LA bedauerlicherweise wenig studiert haben im Hinblick auf das, was während des VD'es gebraucht wird." (Q)

Weiterhin wird besonders im Hinblick auf die Erstellung eines Ausbildungsprogramms für den VD kritisiert, daß die Zufälligkeit des Voraussetzbaren bei den LA eine kontinuierliche Weiterführung des Studiums erschwere. Die Durchführung kollektiv organisierter Ausbildungsprozesse sei besonders durch die Unterschiedlichkeit der verwendeten Objektinformationen[1)] als erschwert anzusehen.

"Wir müssen uns sehr darauf konzentrieren, was denn eigentlich mit diesem oder jenem gemeint ist. Die Pluralität der verschiedenen Ansichten der Wissenschaftler an der Hochschule ist für eine Verständigung in den Hauptseminaren sehr belastend." (K)

---

1) Vgl. P. Watzlawik u.a. 1967, S.54, 81f, 117
Siehe auch H. Rumpf (1974):
Im Umkreis des "sozialen Handelns" wird darauf hingewiesen, daß es in einer bestehenden Institution so etwas wie etablierte Formen des Sprechens gibt in die Neuankömmlinge eingewiesen werden. (siehe auch Hiller 1973, S.29ff)

Ein Mangel an Urteilskraft, als Rigidität interpretiert, wird besonders hinsichtlich einer möglichen "Dogmatisierung der Unterrichtssprache" für Ausbildungsprozesse bedeutsam.
Siehe: R. Kohemohr: Dogmatisierung der Unterrichtssprache. In: Bildung und Erziehung, 24 (1971), H.4, S.273-291

Nicht zuletzt ist auf die Bedeutung klarer Begriffe in der Erziehungswissenschaft hinzuweisen.
Siehe zur Bedeutung klarer Begriffe für die erziehungswissenschaftliche Theorie: W. Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Weinheim 1972², S.59ff, 142ff

Wie verworren die Situation gegenwärtig ist, zeigt W. Brezinka an einem so zentralen Begriff wie dem des "Erziehungsziels".
W. Brezinka: Was sind Erziehungsziele? In: Z.f.Päd., 18 (1972), H.4, S.497-550

Dieses Phänomen ist neben seiner pragmatischen Dimension insofern bedeutsam, als diese in der Interaktion ausgetauschten Informationen eine bestimmte Objektsicht von Unterricht erkennen lassen, die zugleich die Geltung bestimmter Sinnzusammenhänge beansprucht.[1)]

"Schon die LA untereinander waren nicht gesprächsfähig. Die Aspekte, die die einzelnen sahen, waren überhaupt nicht kommunikationsfähig, deswegen, weil das für die anderen weithin unbekannte Blickweisen waren, sehr spezifizierte Blickweisen im Hinblick auf Unterricht." (Q)

---

1) In Anknüpfung an W.Wittgensteins Sprachphilosophie führt H. Moser aus:
"Das Verstehen von Begriffen ist verbunden mit menschlichem Verhalten, den Tätigkeiten und natürlichen Äußerungen, die die Wörter umgeben." (1974,S.90)

Die in "kommunikativen Situationen" vorausgesetzten Sinnzusammenhänge werden von J. Habermas auf vier Ebenen differenziert. Auf Störungen des Konsensus wird mit Fragen reagiert,die bezeichnet werden als "Deutungen" (Wie meinst du das? Wie soll ich das verstehen?), "Behauptungen", "Erklärungen" (als Antworten auf die Fragen: Verhält es sich so? Warum verhält es sich so?) und "Rechtfertigungen" (als Antworten auf Fragen des Typs: Warum hast du das getan? Warum hast du dich nicht anders verhalten?).
"Deutungen, Behauptungen, Erklärungen und Rechtfertigungen, die in Zusammenhängen der Interaktion auftreten, geben Informationen; sie befriedigen Fragen, in denen man sich über etwas erkundigt. Sie genügen aber nicht solchen Fragen, die Zweifel an den impliziten Geltungsansprüchen von Äußerungen ausdrücken; diese Fragen verlangen die Angabe von Gründen." Diese Forderung nach "diskursiver Begründung formt Deutungen in Interpretationen, Behauptungen in Propositionen, Erklärungen in theoretische Erklärungen und Rechtfertigungen in theoretische Rechtfertigungen um."
Die dafür notwendig geforderte Virtualisierung von Handlungszwängen, Geltungsansprüchen muß für den VD als kaum einlösbar bezeichnet werden.
J. Habermas: Vorbereitende Bemerkungen ..., in: Habermas/ Luhmann 1971,S.116

Diese auffälligen Schwierigkeiten besonders zu Beginn des VD'es sind einmal zurückzuführen auf die festgestellten Unterschiede - vor allem als Defizite - des kognitiven Repertoires, des "Gegenstandswissens" (Huber), mit dem LA auf unterrichtliche Fragen reagieren, d.h. allgemein auf die individuelle Selektion der Aufmerksamkeit in sozialen Situationen. Wir müssen aber auch davon ausgehen, daß hierbei gewisse emotional besetzte Vorbehalte gegenüber "Theorie" deutlich werden als Ausdruck vorangegangener Mißerfolge und Enttäuschungen.[1)]

Die Dominanz des Auftretens dieses Phänomens in der Anfangsphase des VD'es deutet weiter darauf hin, daß in solchen Kommunikationen Sprache vor allem als Medium der Statusaspiration und Prestigesicherung eingesetzt wird. Am Beginn der Kommunikation ist jeder bestrebt, sich ein Bild von dem Partner zu machen, aber auch dem Partner ein gewünschtes Bild von sich selbst zu übermitteln. Man wird auch versuchen, von dem anderen etwas zu erfahren, ohne sich selbst etwas zu sagen. (Zöchbauer/Hoeksta 1974,S.30)[2)] Die vielfach geforderte Kooperation am Bezirksseminar oder an der Ausbildungsschule muß sich aber auf Vertrauen gründen, das nicht eingebunden ist in eine durch Gewinn und Verlust gekennzeichnete Atmosphäre.

---

1) Auf dieses Phänomen weist W. Klafki hin im Zusammenhang mit Problemen, die sich bei der Durchführung von Innovationsprojekten mit Schulpraktikern ergaben. In: Z.f.Päd., 1973,H.1,S.94

2) Vgl. auch Bourssier/Passeron 1971,S.35ff

Siehe grundsätzlich: D. Hymes: Modelle für die Wechselwirkung von Sprache und sozialer Situierung! In: D.C. Kochan (Hrsg.): Sprache und kommunikative Kompetenz, Stuttgart 1973,S. 80-108

Vertrauen als Kooperationsbasis[1] ist dabei involviert in einen Prozeß gegenwärtiger und auf die Zukunft gerichteter Motivation (vgl. Luhmann 1972,S.72). Vertrauen ist weiterhin zu kennzeichnen als ein im Laufe von Situationsdefinitionen und der Entwicklung von "Themen" - hier verstanden als das Zentrum gemeinsamer Aufmerksamkeiten - sich vollziehender Prozeß der Zurechenbarkeit von Zumutungen, Anforderungen und Erwartungen.[2]

---

[1] Wir denken hierbei auch an das Vertrauen in die eigene Leistung. In Kleingruppenexperimenten konnte z.B. der Einfluß dieses subjektiven Vertrauens auf den Konvergenzprozeß in der Gruppe nachgewiesen werden. Wurde die eigene Leistung in einem Vorexperiment belohnt, so war die Konvergenz geringer als bei Personen, deren Leistung negativ verstärkt wurde. Siehe in: Witte 1973,S.15f

Vertrauen in Formen kommunikativen Handelns ist weiterhin zu verstehen als reziproke Anerkennung von Geltungsansprüchen, die damit einen Hintergrundkonsensus bilden und ausbildungsstrategisch der Begründung von Sinnzusammenhängen vorauszugehen haben bzw. erst einmal bewußt zu machen sind.

Hinzuweisen ist auch auf die funktionale Beziehung von Vertrautheit und Vertrauen. Siehe Luhmann 1968,bes.S.18f

Als funktionales Äquivalent zum "verbalisierten Vertrauen" oder zur "Vertrautheit" ist auch die "eigene Geschichte" situationsgebundener Interaktionen zu nennen. Siehe: Luhmann 1972(b)

[2] "Jeder Teilnehmer erlebt, daß sich im Laufe der Themenentwicklung des Systems Konsensunterstellungen kristallisieren; er merkt, daß er schon geformte Kontinuitätserwartungen anderer Teilnehmer durchkreuzen muß, wenn er zu spät damit herauskommt, daß er anderer Meinung ist. Er findet sich Konsenserwartungen gegenüber, die für andere schon Darstellungsgrundlage geworden ist, die fast schon normativen Charakter angenommen haben und voraussichtlich verteidigt werden. Er braucht Mut, zumindest Anlässe und gute Gründe, wenn er dann noch abweichende Auffassungen bekunden oder Neuerungen vorschlagen will ... Die Chancen für oder gegen die unterstellten Selbstverständlichkeiten sind also sehr ungleich verteilt. Darin kann man eine Art Filter für Änderungsanlässe sehen ... Jedenfalls lagert sich in aller Interaktion ein Fundus von kommunikationslos angenommenen Selbstverständlichkeiten ab, den zu thematisieren das Interesse fehlt." Luhmann 1970,S.31f

Dabei scheinen die Annahmen gewisser Selbstverständlichkeiten, erwartete und unterstellte Zustimmungen bei anderen, wie aber auch Idealisierungen von Meinungen und Immunisierung gegenüber der Meinung anderer, wesentlich mit der Komplexität der Sinnbezüge von Bildung (Blankertz 1970,S.41f) selbst zusammenzuhängen: So, wenn Schule von einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik in der Vielfalt ihrer prinzipiell gleichrangigen Funktionen erfaßt (siehe Kramp 1973, S.33) oder im Hinblick auf die Durchsetzung von "Innovationen" auf die "eigentliche Antinomie der Schule"nachdrücklich aufmerksam gemacht wird (Robinsohn 1972,S.6), gleichzeitig aber der Verweis auf eine "Theorie der Schule" erfolgt, von deren - materiell angenommenen - Existenz her (siehe u.a. Lersch,1975) "fundierte Einsichten in die Strukturen institutionalisierter Erziehung zu gewinnen und an künftige Lehrer während ihres pädagogischen Kernstudiums sachangemessen und zeitökonomisch ... zu vermitteln" seien (Kramp 1970, S.569). Oder aber es wird angesichts "der Vielschichtigkeit von Unterricht und ... der Ungeklärtheit wissenschaftstheoretischer Voraussetzungen vom Lehrer "die Kenntnis der jeweiligen Hauptrichtungen" wissenschaftlicher Erkenntnisse gefordert.[1)]

Für den VD können wir davon ausgehen, daß sich "Theorie" in den hier typischen kommunikativen Situationen i.d.R. und vor allem als Darstellung gewisser Grundideen und allgemeiner Zielsetzungen aktualisiert, gleichzeitig aber gefordert ist bei der Wahrnehmung unterrichtlicher Phänomene und der Lösung praktischer Probleme. Prinzipiell ist aber nicht alles Wahrgenommene auch kommunikativ vermittelbar und damit kritisierbar und korrigierbar. Vielmehr erfolgt in Interaktionen eine - weitere und vielfach dominante - Selektion durch Wahrnehmung von Wahrnehmen, also etwa durch Wahrgenommenwerden in typischen Kontakten mit Ausbildern. Verantwortlich gemacht wird dabei dafür, was man sagt und wie man reagiert. Hierin legt sich der LA fest und hierin nehmen auch die spezifischen Anpassungsmodi ihren Ausgang,

---

[1)] Beckmann 1974,S.581
Siehe zur entsprechenden Forderung J. Schwabs , oben S.100

wenn man sich zur Fortsetzung einer vor anderen erfolgten Einlassung verpflichtet fühlt und es zu Selbstfestlegungen kommt, wobei dieser Prozeß dadurch verstärkt wird, daß der erfolgreiche Abschluß gegenwärtiger Lernprozesse von dem erfolgreichen Abschluß vorausgegangener Phasen mitbestimmt wird.[1)]

Weiterhin deuten die bezeichneten Aufmerksamkeiten der Seminarleiter das Interesse an Konvergenz an, wobei zu bemerken ist, daß das Ausmaß von Divergenzen nur demjenigen

---

1) Die Nichtübereinstimmung eigener Meinungen mit den Meinungen anderer ist nach Festinger eine relativ häufige Quelle "kognitiver Dissonanzen" und damit für Verhaltens- und Einstellungsänderungen. Diese Hypothese, durch Angabe von Zusatzbedingungen aus der allgemeinen Dissonanz-Hypothese abgeleitet (Lindner-Braun 1973,S.41f), also der Annahme, kognitive Dissonanz motiviere die Person zu einer Reduktion dieser Dissonanz oder zu einer Meidung von Situationen und Informationen, die kognitive Dissonanz erzeugen oder steigern (ebd. S.6), kennzeichnet als Faktoren zur Vergrößerung der Dissonanz u.a. die große "Attraktivität" der Person, die nicht der eigenen Meinung zustimmen, die "Glaubwürdigkeit" der nicht zustimmenden Personen, die "Wichtigkeit" der Meinung für denjenigen, der geringe soziale Unterstützung für sie findet. (ebd. S.41f)

Als weiterer Reduktionsmechanismus kann die Einführung normativer Sätze angesehen werden, für die ein Konsens sicherer erwartet werden kann, die aber zugleich eine tendenzielle Meidung neuer Informationen wahrscheinlich machen. Je "wichtiger" nun eine allgemeine Norm ist - so eine weitere Hypothese - um so weniger Ausnahmen sind gestattet, d.h. um so größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß eine Handlung oder Überzeugung immer mit einer bestimmten Wertung versehen wird.

Die genannten Hypothesen müssen allerdings nach C. Lindner-Braun vor dem Hintergrund zahlreicher Kritik an der Dissonanztheorie bewertet werden. (Lindner-Braun 1973) K.W. Döring bezeichnet die Dissonanztheorie dagegen als eine "wichtige" Theorie, was eher auf die Anwendbarkeit und offensichtliche Evidenz dieser Theorie bezogen werden kann als auf ihre prognostische und praktische Bedeutung.

Siehe Döring: Zur Professionalisierung des Lehrerverhaltens. In: Döring/Kupffer 1972,S.204-228,bes.S.224

bewußt wird, der eine "größere Nähe ... zum absoluten Ausgangspunkt - zur wissenschaftlichen Kompetenz oder zur ideologischen Wahrheit oder zur funktionalen Selbstverwaltung -" besitzt. (v.Hentig 1973,S.267) Damit wird zugleich ein Herrschaftsproblem offenkundig[1], das in diesen Ausbildungsprozessen verstärkt wird durch institutionell gesicherte Überlegenheit der Ausbilder.

Die Institutionalisierung von Konsens im VD ist dadurch gekennzeichnet, daß dieser Prozeß unter Zeitdruck steht. Man hat nicht viel Zeit sich darüber zu verständigen, was denn nun zum "Thema" gemacht werden soll[2], man hat keine Zeit für kommunikativ erzeugten Konsens, sondern erzeugt Konsens durch vermeintliche Objektivierung unterrichtlichen Geschehens, durch begriffliche Fixierung einer gemeinsamen "Ausgangsbasis", durch Anknüpfung an Strukturen des Studiums (Man weiß, was man von einem schulpädagogischen Seminar erwarten kann und was nicht.), d.h. man muß Konsens unterstellen, kann ihn vielfach nicht abfragen und ignoriert ihn durch das Hervorheben individueller Problemlösungen.

---

1) Verwiesen sei hier auf die von H. Rumpf gekennzeichneten "drei Grundprobleme bei der Modellierung von Lernerfahrungen". Zu dem im Unterricht unübersehbaren "Gefälle hinsichtlich der Macht (zur Steuerung, zur Sanktionierung) und hinsichtlich der Verfügung über Informationen" heißt es weiter: Dieses "Gefälle ist auch immer eine Bedrohung von Lernprozessen: Anpassungs- und Unterwerfungsrituale auf seiten der unterlegenen Lernenden, Durchsetzungs- und Disziplinierungsstrategien auf seiten der überlegenen Lehrenden. Solche Mechanismen drohen bei ungleicher Machtverteilung von seiten der sozialen Organisation ins Spiel zu kommen; sie überlagern und korrumpieren leicht die intendierten Lernprozesse, um deretwillen diese soziale Organisation eingeführt wurde." Rumpf 1973,S.402

2) Ein Seminarleiter berichtete von einer Gruppe, die sich zu Beginn des VD'es ausführlich "erst einmal" darüber verständigen wollte, was es denn mit Schule-Gesellschaft-Lehrersein auf sich habe. Ehe diese Gruppe zu einem Thema fand, brach sie an den Notwendigkeiten, sich über "Unterrichtsthemen" verständigen zu müssen, auseinander. Siehe dazu auch kritisch den Vorschlag einer Initiativgruppe von Referendaren, demzufolge zu Beginn des VD'es die LA dazu qualifiziert werden sollen, "eine Analyse der heutigen Schulsituation zu erstellen". (siehe oben S.198)

Bei den weiteren Hinweisen der Seminarleiter zu der Ausgangssituation der LA ist außerdem auffällig, daß übereinstimmend "die Betonung der fachwissenschaftlichen und der gleichzeitigen Vernachlässigung der didaktischen Ausbildung" (V) kritisiert wird.

Außerdem wird in diesem Zusammenhang immer wieder die Meinung vertreten, daß das Fehlen eines Ausbildungscurriculums für das Hochschulstudium Konzeptionsentscheidungen für den VD fast unmöglich mache, da ein Fundamentum berufswissenschaftlicher Kenntnisse zwar unbedingt notwendig, aber nicht immer voraussetzbar sei.

"LA kommen mit recht unterschiedlichen Schwerpunkten und Kenntnissen, so daß wir manche Dinge behandeln, die sie sehr gründlich an der PH studiert haben, die aber anderen nicht bekannt sind." (O)
Bei homogeneren Voraussetzungen im Bereich erziehungswissenschaftlicher Kenntnisse würde das "Hauptseminar überflüssig". (O)
Man glaubt auch feststellen zu können, "daß an den Hochschulen unterschiedlich gearbeitet wird. Zumindest kommen die LA mit einem sehr unterschiedlichen Informationsstand in den VD." (R)
Letztlich "liegt es aber bei dem Studenten, was er aus seinem Studium gemacht hat. M.E. bietet die PH vieles an." (D)

"Es verstärkt sich der Eindruck, daß die Hochschule davon ausgeht, daß alles gekonnt werden soll ... Im Endeffekt kommt dann gar nichts heraus." (V)

Nach der Einrichtung des VD'es glaubt man einen Wandel der Hochschulen feststellen zu können, der gekennzeichnet sei durch "die Betonung der fachwissenschaftlichen und der gleichzeitigen Vernachlässigung der didaktischen Ausbildung" (V) und der Vernachlässigung des Praxisbezuges der Theorie, denn "die Praktika während des Studiums zeigen eigentlich keine Wirkung" (C), hätten zumindest "eine ungeklärte Funktion" (V), wogegen das frühere "Stadt- und Landschulpraktikum während des Studiums allerdings schon erste Felderfahrungen im Unterricht boten" (A) und die "ersten schulpraktisch geschulten Jahrgänge 1968 ein konkretes Gefühl dafür hatten, wie man mit Kindern umgeht. Die jetzigen LA erleben ja manchmal zum erstenmal Unterricht." (K)

Von einigen Seminarleitern wird auch darauf hingewiesen, daß zwischen dem Wahlfach und den Fächern des Stufenschwerpunktes große Unterschiede im Kenntnisbereich feststellbar seien, denn die "Fachleiter sehen immer darauf, daß einige LA dieses Fach als Wahlfach studiert haben." (G)

Auch besonders bei der Unterrichtsvorbereitung sei zu bemerken, daß LA "noch Schwierigkeiten im fachlichen Bereich haben, etwa wenn sie eine Geschichtsstunde vorbereiten und sie den Stoff selbst einmal beherrschen müssen, denn das, was sie gerade durchnehmen, haben sie auf der PH nicht studiert oder im Gymnasium nicht so gründlich durchgenommen." (W)

Im Fach Deutsch z.B. beginnen "viele ihre Unterrichtstätigkeit mit Literatur. Aufsatzunterricht und Grammatik werden häufig vernachlässigt. Im Unterricht rettet man sich hier mit Bildergeschichten." (B)

Diese Hinweise werden u.a. als Indikatoren für eine Statusveränderung der Hochschulen aufgefaßt und es trifft bei Seminarleitern auf zunehmende Besorgnis, besonders weil ihnen die gegebenen schulischen Bedingungen täglich präsent sind, daß die Hochschulen immer mehr ihr eigentliches Ziel vernachlässigten,für den Beruf des Lehrers (an Schulen) auszubilden, das allein den VD mit der Hochschule verbindet.

"Die Hochschule sollte nach wie vor der Annahme sein, daß am Ende des Studiums eine Staatsprüfung steht und keine akademische Prüfung. Es handelt sich um eine Berufsausbildung, da kann ich nicht einzelne Hobbys als Hochschullehrer pflegen, was nützt uns ein LA,der an irgendeiner Stelle - meinetwegen über Aggressionen - 'alles weiß' und sonst kaum noch etwas!" (Q)

Aber eine Zusammenarbeit von PH und VD muß mit diesen sachlichen Kritiken und Vorbehalten rechnen, die allerdings zunehmend Vorurteile verstärken.

"Die PH ist so selbstherrlich und so emanzipiert, daß sie von sich aus meint, sie sei primär, und es gibt hier keinen erkennbaren Ansatz zur Integration." (N)

"Man müßte sogar sagen, daß sich Hochschullehrer teilweise absichtsvoll vom Seminar distanzierten. Einige Hochschullehrer ... mich nicht mehr akzeptierten, weil ich mir eine Aufgabe zutraute, die ich nach ihrer Meinung nicht hätte annehmen dürfen und gar nicht bewältigen könnte." (E)

Es kann mit zunehmendem Selbstbewußtsein der Verantwortlichen für den VD davon ausgegangen werden, daß sich die Auffassung verbreitet, im VD erfolge die "eigentliche" Berufsausbildung, denn "zwischen der Benotung des Studiums und dem Erfolg im VD ist schon z.T. ein großer Unterschied." (B) "Die LA lernten an der Hochschule ja fast nur für das Examen, während hier im Hinblick auf Unterrichten ausgebildet wird." (W)

"Viele LA merken im Seminar auch zum ersten Male, daß sie hart arbeiten müssen." (W)

"LA sind zunächst einigermaßen frustriert. Sie meinen vielfach, nach ihrem Examen nun erst einmal eine angemessene Pause machen zu können. Nach den ersten Sitzungen des Hauptseminars sind sie zunächst einmal stark in - sich - gekehrt. Sie sehen eine Fülle von Arbeit auf sich zukommen ... Viele kommen mit der Einstellung: Das Seminar ist eine harte Sache, man lernt zwar wenig, man muß hier schnell durch. Zu Beginn sehen sie es häufig nur als Notwendigkeit, um Beamter werden zu können, um an das Geld zu kommen." (B)

"Lehramtsanwärter kommen häufig hierher mit großer Skepsis gegenüber dem Bezirksseminar im allgemeinen, so nach dem Motto: 'zweiter Aufguß der Hochschule', 'gewaltsame Anpassung an die Praxis', 'Gängelei'. Diese Vorurteile sind allerdings korrigierbar." (V)

Diese Feststellungen über die allgemeine Einstellung der LA zu Beginn des VD'es weisen auf der einen Seite ein besonderes Aufmerksamkeitsfeld von Seminarleitern aus, das bestimmt ist durch ein demonstratives Anspruchsniveau in den Veranstaltungen des Bezirksseminars, zum anderen bestätigt es andere Befunde zur Übergangsproblematik in der zweiphasigen Lehrerausbildung.

Im Hinblick auf den Unterricht der LA wird von Seminarleitern entsprechend ihren Präferenzen das bestätigt und konkretisiert, was in empirischen Befunden über die Wirksamkeit des Studiums pauschal bezeichnet wird als die "mangelnde Resistenz der Ausbildungseffekte gegenüber Einflüssen der beruflichen Alltagsrealität, wie sie im Vorbereitungsdienst erstmals wirksam werden" (Koch 1972,S.144) und das Unvermögen "theoretisch Gelerntes erfolgreich in reales Verhalten umzusetzen." (ebd. S.146).

Es werden im folgenden Text Stellungnahmen von Seminarleitern in längeren Auszügen wiedergegeben, um diese individuellen Präferenzen im Zusammenhang wiederzugeben und um zu zeigen - unter Inkaufnahme gewisser Redundanzen -, welche Probleme und Qualifikationsdefizite diesen erfahrenen Lehrern/Seminarleitern auffällig erscheinen.

"Sie wissen nicht wie man Unterricht konzipiert. Die LA scheitern auch vielfach, weil sie die Sache als solches nicht strukturieren und drauflos unterrichten, ohne die sachstrukturellen Voraussetzungen der Schüler zu berücksichtigen. Die Schüler sind dann oft überfordert. LA haben nur ein Instrument, die Fachwissenschaft. Außerdem müssen viele von ihrem Gymnasialstil weggebracht werden." (W)

"Es dauert eine ganze Zeit bis die LA sehen, daß sie eigentlich nicht der Fachwissenschaft, sondern der Kinder wegen da sind. Und dann dauert es wieder eine ganze Weile bis sie ihren Unterricht mehr didaktisch als fachwissenschaftlich sehen ... Sie stürzen sich, besonders wenn Schwierigkeiten in der Klasse auftauchen, in das Fachwissenschaftliche." (K)

"Ein Problem ist z.B. die Frage der Inhaltlichkeit, die Strukturierung der Lerninhalte, das Herausarbeiten der Elemente und die Zubereitung für den Unterricht ... Die Frage der plangerechten Aufbereitung von Lerninhalten ist ein erhebliches Problem, aber auch die Sicherung der Ergebnisse fällt schwer." (D)

"Sie sind selten in der Lage, diese Ziel-Zug Situation[1)] in der Eingangsphase des Unterrichts deduktiv zu konzipieren, um in den nachfolgenden Phasen des Unterrichts dann über die Köpfe der Schüler hinweg zu dozieren." (B)

[1)] Damit ist ein von Seminarleitern häufig verwendetes Paradigma pädagogischer Prozesse bezeichnet. Dieses Paradigma geht wissenschaftsgeschichtlich auf die motivationstheoretische Kennzeichnung (Metzger; Winnefeld) pädagogischer Vorgänge zurück. Dabei wird vor allem über Sachziele die Aktivität der Schüler angestrebt. Besonders unter zunehmender Übertragung des Systemgedankens auf den Unterricht erfolgt hierbei - vor allem unter dem Anspruch einer Lehrobjektivierung - ein Wechsel in das Paradigma zweckrationalen Handelns, das Inhalte nur zu einem Mittel regrediert, bestimmte Lernziele zu erreichen. Entsprechend werden "Sachgesetzlichkeit", "Sachlogik", "Zielbestimmung" zu beherrschenden Topoi von Erwartungen.

"Schwierigkeiten sind häufig einfach darin begründet, daß Unterricht noch nicht konstruiert und gestaltet werden kann. Beispielsweise werden zu Beginn des VD'es zu wenig die Bedürfnisse der Schüler berücksichtigt ... Im Gespräch müssen wir die LA erst zur Selbstreflexion bringen, weil sie die Ursache zuerst nur beim Schüler sehen." (G)

"Vielen LA fehlen zu Beginn des VD'es noch die Kriterien, um beurteilen zu können, was sie im Unterricht gesehen haben." (I)

"Wenn man Unterricht von LA sieht gewinnt man den Eindruck, allgemeindidaktische Aspekte seien den LA völlig fremd. In der Theorie kann da manches klar sein. - Es ist auch schwierig, mit allgemein-didaktischen Aspekten Aufmerksamkeit und Berücksichtigung zu finden. Das ist häufig erst gegen Ende der Ausbildungsphase so, daß LA erkennen, daß es neben der Fachwissenschaft auch noch andere Dinge gibt." (V)

"Die Planung von Unterricht fällt ihnen alllgemein nicht schwer, aber die Durchführung zeigt dann die Schwächen. Die Schwächen treten dadurch auf, daß sie mit Kindern nicht klar kommen ... Die Unterrichtsentwürfe können nach verschiedenen Modellen erstellt werden, der Unterricht läuft nach gleichem Schema ab. Sie haben immer zu sehr den Stoff im Blickfeld. Das ist aber normal. Sie müssen sich die Frage stellen, ob sie sich primär als Erzieher sehen oder als Stoffvermittler. Im Hinblick auf die noch abzuleistende Prüfung ist ihr Verhalten aber verständlich." (O)

"Wir stellen fest, daß LA am Anfang der Ausbildung eine große Spontaneität in aller Regel im Umgang mit Kindern zeigen. Diese Spontaneität verlieren sie bedauerlicherweise nach 3 bis 4 Monaten und gewinnen sie - nicht alle - so ungefähr nach 10 bis 11 Monaten, also am Ende des VD'es wieder." (Q)

"Problematisch ist zu Beginn des VD'es bei LA ganz offensichtlich das Interaktionsverhalten, z.B. in Phasen der Spontanäußerungen oder inwieweit Schüleräußerungen aufgenommen werden. Sie wissen zwar, daß man Schüleräußerungen aufnehmen muß, sie aber mitsteuernd in den Unterrichtsprozeß einzubauen, gelingt meistens nicht. Beispiele dafür sind: Verwerten von Spontanäußerungen zu einem vorgetragenen Text, Sichern und Verwerten von Vermutungen und Lösungsvorschlägen." (R)

"Bis zur Partnerarbeit kommen die LA i.d.R. selber. Aber sich von der Vorstellung zu lösen, daß 40 Kinder dasselbe machen müssen, ist sehr schwer. Es ist aber auch eine gewisse Überforderung, weil LA immer gesagt bekommen, die Stunde müsse ein Ziel haben und das Ziel müsse kontrolliert werden. Daß aber nicht jeder dasselbe Ziel erreichen muß, ist sehr schwer." (K)

"Eines Tages kam eine tüchtige LA'in weinend ins Seminar und sagte: Jetzt kann ich nicht mehr. Ich weiß nicht weiter. Ich komme mit den Schülern nicht zurecht.
Wir haben ihr Problem dann in die Hauptseminargruppe gebracht. Da stellte sich nun heraus, welche und wieviele Schwierigkeiten es auch bei den anderen gab. Es ergab sich daraus ein Austausch von Erfahrungen. Die LA'in war anschließend der Meinung, daß sie davon soviel Anregungen bekommen habe, daß sie die Situation jetzt zu bewältigen glaube." (N)

"Bei Gesprächen nach Unterrichtsbesuchen schlägt häufig immer wieder durch, - unabhängig davon was er an der PH gelernt hat - daß er in der dauernden Gefahr steht, eigentlich zunächst den Unterrichtsstil zu reproduzieren, den er selbst als Schüler von allen Seiten des Gymnasiums erfahren hat. Er wird also plötzlich zu jemanden, der den Stil des Studienrats kopiert. So kommt er z.B. während des Unterrichts dazu, laufend zu fragen oder einen Schülerfehler nicht als didaktische Chance anzusehen, sondern ihn umgehend ausmerzen zu wollen. Er kommt nicht dazu, die Art seiner Aussage möglichst positiv konstruktiv zu halten ... Von diesen Fehlern muß geredet werden.[1] Das führt dann manchmal so weit, daß man das Gefühl hat, man müsse diesen Menschen einmal völlig umkrempeln; so falsch ist er programmiert ... Wenn man ihm z.B. sagt: Das Kind ist für Leistungen und Leistungsstörungen so gut wie gar nicht verantwortlich zu machen, dann kann er das nicht mitvollziehen, weil er ja nur den faulen Schüler kennt. Er kennt den Schulversager eigentlich nur als den sogenannten faulen Schüler und er meint, er müsse ihn auch als einen solchen behandeln. ... Der LA traut z.B. einem Schüler nicht die Möglichkeit zu, qualifizierte Aktionen der Selbstregulierung vorzunehmen. Er meint, er müßte, wenn beispielsweise Berichte oder Gespräche der Schüler überdehnt werden, sagen: So jetzt habt ihr gesagt, was zu sagen war, hört mal auf, die anderen wollen ja auch mal dran. Er glaubt nicht daran, wenn die Klasse nur lange genug ein Unbehagen in dieser Situation empfunden hat, daß diese Regulierungen auch von einem Schüler oder von Schülern übernommen werden können. ... Man muß ihn mühsam zu überzeugen versuchen, daß er den Freiraum dafür schaffen muß, damit Schüler erst einmal die Möglichkeit haben, in diesem Freiraum einzutreten. Gleichzeitig muß man ihm aber auch sagen, daß dabei störende Faktoren ins Spiel kommen können und daß man eben nicht nur Freiräume schaffen kann, sondern auch Orientierung an sachlichen Widerständen, Grenzen und Zwangsläufigkeiten ermöglichen muß, um Ausgewogenheit und Angemessenheit herzustellen. Man muß ihm soviel erzählen über handwerkliche Dinge des Unterrichtsvollzugs und

---

[1] Unterrichtsprotokollen von Ausbildern eines Bezirksseminars entnehmen wir z.B. folgende Beobachtungen:
(a) Während einer Lehrererzählung (in einem 1. Schuljahr) unterhalten sich mehrere Schüler und es entsteht zunehmende Unruhe in der Klasse.
Der Lehrer liest die Erzählung zu Ende. Anschließend sagen Kinder: Das war eine langweilige Geschichte.
(weiter S. 227)

entscheidende Schlüsselfragen des Lernens (Lernpsychologie), daß u.a. immer wieder erkennbar wird, wie ungemein schwer es für den LA ist, kindliches Denken nachzuvollziehen oder kindliche Reaktionsweisen vorauszusehen." (U)

Forts. d. Anm. 1) S. 226

(b) Schüler (einer 7. Klasse) sollten Millimeterpapier mitbringen. Einige Kinder erklären, sie hätten es vergessen.
LA: "Das sind immer dieselben, die ihre Sachen vergessen."
Einige Schüler bekommen daraufhin einen roten Kopf.
Auf sein Verhalten hin angesprochen sagt der LA, er habe die Aussage nicht böse gemeint.

(c) LA kündigt (in einer Klasse des 10. Schj.) Kontrolle der Hausaufgaben an. Einige Schüler murmeln: Hab' ich nicht ... LA: Heute will ich auf die Kontrolle verzichten. Morgen werde ich mir Notizen machen. Schüler lächeln.

(d) In einem 1. Schj. möchte der LA mit einem neuen Unterrichtsabschnitt beginnen. Die Kinder lärmen. LA: Ihr sollt gleich noch Bilder malen, das könnt ihr nicht, wenn ihr laut seid. Die Kinder lärmen weiter. LA: Ihr haltet jetzt endlich den Mund. Die Schüler werden nun leiser.

(e) Nach 30 Minuten ist der geplante Unterrichtsstoff behandelt. LA: Wer hat Vorschläge für die letzten 15 Minuten. Die Schüler packen ihre Taschen.

Seminarleiter kennen eine Fülle solcher Probleme unterrichtlichen Verhaltens von LA. Die Frage ist, mit welcher Ausbildungsstrategie darauf reagiert wird.
Zur Professionalisierung des Lehrerberufs im Sinne einer Operationalisierung des Verhaltens bzw. der Instruktionsprozesse siehe u.a. K.W. Döring (1971); R.G. Kirsten (1973); J. Grell (1974)
Zur Analyse berufsspezifischer Verhaltensbereiche mit Hilfe einer Arbeitsplatzanalyse (für die Schweiz) siehe:
U. Isenegger: Lernzielerhebung zur Curriculumkonstruktion, Weinheim 1972, S. 132ff

P. Roth/E. Schellhammer: Kritische Entscheidungssituationen im Berufsfeld des Lehrers, Arbeitspapiere und Berichte zum Projekt Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer (BIVO), hrsg. von H. Gehring, Nr. 8, Zürich 1971 und Basel 1974 (Auslieferung durch den Beltz Verlag Basel)

"Eigentätigkeit, Interaktion, produktives Denken der Schüler, selbständige Steuerung des Unterrichtsprozesses usw. werden oft nicht genügend beachtet." (A)

Nicht antizipierte Segmente der Berufsrolle werden im Hinblick auf die Wahl einer Schulstufe bemerkt, wenn etwa festgestellt wird, daß "in der Grundschule die Einstellung auf das Kind wohl schneller erfolgt, während die LA, die in der Hauptschule unterrichten, mit der Vorstellung kommen, große Probleme an die Kinder heranbringen zu können, ohne die Inhalte entsprechend aufzuarbeiten." (D)

Diese dominant feststellbaren Formen der Problemlösungen unterstützen u.a. die Hypothese, daß "die Berufsrolle des Lehrers im engeren Sinne erst während der praktischen Berufseinführung, also im Vorbereitungsdienst gelernt wird." (Koch, a.a.O.,S.145f)

Diese Berufsrolle zeigt angesichts der hier bezeichneten Problemlösungsmuster dann allerdings besonders in der Anfangsphase des VD'es Ausprägungen in Richtung auf den "Wissensvermittler", den Fachwissenschaftler und der Gymnasiallehrern vielfach zugeschriebenen Attitüden. (vgl. dagegen Zeiher)

"Die LA bringen oft als Unterrichtsverständnis das ein, was sie im Unterricht während ihrer Schulzeit selbst erfahren haben. In der Regel verstehen sich die meisten als Vermittler von Wissen und Kenntnissen." (A)

Dieses Rollenverständnis wird auch unterstützt durch die Bemerkung, daß LA auf die Frage, was sie studiert hätten sagen: "Geographie oder Germanistik usw." (K)

"Die ersten, noch schulpraktisch geschulten Jahrgänge 1968/69, haben ein konkreteres Gefühl dafür gehabt, wie man mit Kindern umgeht. Die jetzigen erleben ja manchmal zum erstenmal Unterricht. Es gibt eine ganze Reihe, die erst eine Unterrichtsstunde während des Studiums gehalten haben." (K)

"Die Praktika während des Studiums zeigen eigentlich keine Wirkung. Vom Unterrichten haben die meisten kaum Ahnung. Früher, vor 1968, war das besser." (C)

"Festzustellen ist, daß auch diejenigen, die hier stark mitarbeiten (im Hauptseminar; Hinzuf. d. Verf.), die Übertragung auf ihren eigenen Unterricht nicht schaffen. So gut sie auch planen und reflektieren, sie können es aber selten durchführen." (C)

"Wir haben Fachbereiche, da können LA ohne Schwierigkeiten sofort unterrichten - in Englisch." (N)

"Im Bereich Mathematik sind m.E. nach die Schwierigkeiten in der Unterrichtspraxis viel geringer als z.B. im Fach Deutsch ... Das trifft auch z.T. auf das Fach Englisch zu und insgesamt für 'moderne' Fächer; hier ist das Instrumentarium besser aufbereitet." (R)

4.5 Entscheidungsprozesse im Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen

Es kann zum Zwecke der Analyse davon ausgegangen werden, daß die Entscheidungen im VD bei der Entwicklung von Ausbildungsprogrammen sich vor allem auf folgende Referenzen beziehen:

"Durch Kommunikation mit der Wissenschaft (Erziehungswissenschaften, Fachwissenschaften) soll gewährleistet werden, daß ein möglichst breites Spektrum von möglichst gesicherten Informationen auf den Entscheidungsprozeß wirkt. Durch Kommunikation mit der Praxis soll sichergestellt werden, daß Tradition und Lehrerfahrung zur Geltung kommen, die es den Entwicklungsgruppen erlauben, vor allem die Realisierbarkeit der Entscheidung abzuschätzen. Die Kommunikation mit den Adressaten schließlich soll gewährleisten, daß Lernzielentscheidungen verstanden und akzeptiert werden können." (Flechsig/Haller 1973,S.135f)

Im Hinblick auf relevante Kontexte kann dabei festgestellt werden, daß in den ersten Jahren nach der Einrichtung des VD'es diese Kommunikation vorwiegend auf der Ebene der einzelnen Bezirksseminare erfolgte. Erst in der letzten Zeit ist eine gegenseitige Aufklärung der Bezirksseminare in verstärktem Maße auch auf der Ebene von Regierungsbezirken festzustellen. Hierbei sind vor allem die Konferenzen der Seminarleiter[1] (sog. "Regionalkonferenzen") zu nennen, die der Gefahr provinzieller Entscheidungen begegnen sollten, denn nach Aussage eines Seminarleiters hatte vorher jedes Bezirksseminar versucht, "sein eigenes Konzept zu entwickeln und auszubauen und jedes Seminar hat in der Zwischenzeit seinen Ruf unter den Studenten". (N)
Kennzeichnend für diese Konferenzen ist das Bemühen, das auch entschieden von den Aufsichtsbehören unterstützt wird, über Zielentscheidungen eine Vergleichbarkeit der Ausbildung

---

[1] Zur Funktion von "Mittelinstanzen" in der Curriculumentwicklung siehe Flechsig/Haller 1973,S.136f

an den einzelnen Bezirksseminaren zu erreichen.[1] Tatsächlich aber dienten entsprechende Formulierungen über Ausbildungsziele eher der Herstellung oder Stabilisierung eines Konsensus über Wertvorstellungen, Leitideen und in Richtung auf Selbstbestätigungen oder Festlegungen gegenüber anderen Institutionen im Bereich der Lehrerbildung, als hinsichtlich der Entscheidungspraxis in den Bezirksseminaren. Es muß zumindest davon ausgegangen werden, daß bei Entscheidungen im Kontext der Bezirksseminare diese Ziele nur in sehr vermittelter Weise wirksam werden[2] und sich Präferenzen in der Berücksichtigung differenziert anderer Bezugssysteme auswirken.

So muß man davon ausgehen, daß die Bezirksseminare sich in den Jahren 1968/69 stärker an der traditionellen Junglehrerausbildung orientierten - in bewußter Absetzung oder Übernahme einiger Elemente -, als an der gymnasialen Referendarausbildung, vor allem, weil man nach Aussage der Seminarleiter diesen Ausbildungsbereich nicht kannte[3] und die ersten Seminarleiter fast ausschließlich ehemalige Leiter oder Mitarbeiter von Junglehrer-Arbeitsgemeinschaften gewesen waren.

---

[1] Für den VD für das Lehramt an berufsbildenden Schulen existiert ein solcher "Rahmenplan" bereits. Dadurch soll "eine weitgehende Übereinstimmung im Hinblick auf das Ziel des VD" und eine "Abstimmung der Ausbildung in den Bezirksseminaren über die 1. zeitliche Planung, 2. die Ausbildungsziele" erreicht werden. In: A Sch Bl, KM NW, Nr.13,1973,S.384-386
Siehe hierzu weiter Krüger 1972 und die dort angegebene Literatur.

[2] K. Flechsig und H. Haller weisen darauf hin, daß Konflikte gerade auf der Ebene der Konkretisierung von Zielen auftreten, nicht jedoch auf der Ebene verbaler Bestimmungen mit einem relativ unspezifischen Vokabular (1973,S.113)

[3] Punktuelle Kontakte mit dem Studienseminar sind allerdings nachweisbar; siehe Tagungsbericht, in: Neue deutsche Schule 1968,S.125f
Es ist aber auch davon auszugehen, daß Seminarleiter das Studienseminar, nach eigenen Angaben, "intuitiv ablehnten". (E)

Da die Pädagogischen Hochschulen sich ebenfalls nicht an der inhaltlichen Gestaltung des VD'es beteiligten bzw. nicht herangezogen wurden, von einzelnen persönlichen Kontakten abgesehen, waren die Bezirksseminare vor allem auf sich selbst gestellt bei der Planung dieser neuen Ausbildungsphase[1)], und es trifft auch für die gegenwärtige Situation weithin zu, daß "sich nirgendwo eine Abstimmung zwischen den Ausbildungsphasen andeutet". (N)

Die Seminarleiter sehen nach eigenen Angaben, "die Entwicklung der Hochschulen etwas aus der Distanz. Wir wissen wohl zu wenig über diese Entwicklung. Urteile über die Hochschule erfolgen meist in einem Sich-Absetzen". (V)

Ehe man die spezifische Funktion, die besondere Leistung des VD'es innerhalb der Lehrerausbildung ausreichend bestimmen konnte, waren Entscheidungen gefordert, die darum nach Aussage von Seminarleitern vor allem auf folgende Referenzen zurückgreifen ließen.

"Wir sind 1969 von Vorschlägen ausgegangen, von Angeboten, die wir als Seminarleiter dem Plenum zu machen hatten. Diese Angaben waren im Grunde genommen Rückgriffe auf das, was wir ein gutes Jahrzehnt lang vorher auch in selbstgestrickter Weise an Gegenständen in den Junglehrer-Arbeitsgemeinschaften behandelt hatten". (E)

---

1) Nach Kenntnis des Verfassers besteht gegenwärtig in Siegen ein institutioneller Kontakt zwischen der dortigen Gesamthochschule, benachbarten Bezirksseminaren aller Schulformen und der Bezirksregierung. Hier erfolgen auch bereits Beratungen der Studenten des 6. Semesters durch Bezirksseminare. Gewünscht wird hier auch, daß die Studenten möglichst früh Kontakt aufnehmen mit den späteren Ausbildungsschulen.
Von einem anderen Seminarleiter wird dagegen berichtet, daß etwa Versuche, die "schulpraktischen Studien" zwischen der Hochschule und dem Bezirksseminar abzustimmen, nach einigen Kontakten abgebrochen worden seien.

Auf freiwilliger Basis arbeiten Bezirksseminare für die einzelnen Schulformen noch in einigen Städten zusammen (Düsseldorf, Dortmund, Wuppertal, Essen), vor allem, um die künftige Umgestaltung schulformbezogener Bezirksseminare in stufenbezogene Gesamtseminare vorzubereiten.

"Ich hatte kein Studienseminar vorher gesehen. Ich habe mich eigentlich an der Junglehrer-Arbeitsgemeinschaft orientiert und gedacht: Prima, jetzt kann man das mit viel mehr Ruhe machen. Es hat sich aber herausgestellt, daß die Hektik nicht herausgekommen ist. Das ist aber klar, die theoretischen Hintergründe sind doch erheblich aufgewertet". (K)

"Das was vorlag hat man übertragen in den Bereich der Grund- und Hauptschule". (G)

Aber auch: "Ich habe Junglehrer-Arbeitsgemeinschaften geleitet, die hierbei gesammelten Erfahrungen aber nicht verwerten können". (R)

Neben dieser selektiven Orientierung an der bisherigen Praxis der Junglehrerausbildung erfolgte zunehmend die Berücksichtigung wissenschaftlicher Diskussionen.

"Am Anfang hatten wir das Problem, den gesamten Zusammenhang der Schule so in etwa faktorenanalytisch in den Griff zu bekommen. Das lief dann so, daß man sich dann - weiter als während der Junglehrer-Ausbildung - in der Literatur umsah, um das gesamte Feld der Schule zu analysieren, um es auf gewisse konstituierende Größen zu bringen". (Q)

Weiterhin sind es die Schulen und hier wiederum die Schulleiter, deren Vorbehalte und Erwartungen, die selektiv die Gestaltung des VD'es bestimmten. Damit ist zugleich der Kontext der Administration[1)] bezeichnet, der eine gewisse Interessenabhängigkeit von Entscheidungen erwarten läßt, etwa als Interesse an einer konfliktfreien Durchführung der Ausbildung, der Erhaltung bestehender Verhältnisse und dem Akzeptieren gewisser Leistungserwartungen. So gilt etwa die erinnerte Leistung der Junglehrer bei den für Ausbildung Verantwortlichen als Mindesterwartung an die LA.

"Die Qualität des Unterrichts, den LA nach einem Jahr VD durchführen", so betonte ein Seminarleiter, "fällt zumindest nicht hinter dem zurück, was ein Junglehrer nach zweieinhalb Jahren leistete". (G)

[1)] Wir erinnern hier an die führende Rolle des Berufssystems, hier interpretiert durch die Schulleiter, gegenüber dem Ausbildungssystem und an die besondere Autoritätsbeziehungen im VD, die als "abgeleitete Autorität" gekennzeichnet wurden. (oben S.132)

Im Juni 1971 wurde "auf Drängen der Lehrerverbände und der Referendare/Lehramtsanwärter vom Kultusministerium nach langen Beratungen" (Kienel 1974) eine Konferenzordnung für Bezirksseminare erlassen (A Bl KM NW, 14.Juni 1971). Formal bietet diese Konferenzordnung die Möglichkeit zu einer institutionalisierten Partizipation aller an der Ausbildung Beteiligten und optimale Voraussetzungen für demokratische Kommunikations- und Entscheidungsprozesse.[1)]

In den Interviews mit Seminarleitern wurde hinsichtlich der faktischen Bedeutung dieser Entscheidungsgremien vor allem auf Zielkataloge für die Ausbildung, auf die Erstellung von Beurteilungskriterien und die Entscheidung über organisatorische Fragen z.B. die Durchführung von Hospitationen, hingewiesen. Gleichzeitig wurde aber auch von einer gewissen "Überformalisierung" gesprochen, da sich viele Probleme in den häufigen Kontakten mit den LA'en, vor allem in persönlichen Gesprächen, behandeln ließen. Es wird durch diese Aussagen deutlich, daß die Vereinzelung der LA in den Ausbildungsschulen und die vor allem hier auftretenden Probleme von den LA als individuelle Probleme aufgefaßt werden und ein ausgeprägteres Verständnis für den Gesamtprozeß der Ausbildung kaum Verstärkung erfährt.

[1)] Mitglieder der "Seminarkonferenz", des eigentlich beschlußfassenden Gremiums, sind der Seminarleiter, sechs gewählte Fachleiter und sieben gewählte LA. Die Konferenzordnung sieht weiterhin vor: Fachleiterkonferenzen, die Konferenz der Lehramtsanwärter, Fachkonferenzen und Seminarbezirkskonferenzen, an denen auch Ausbildungslehrer teilnehmen sollen.

Auch die Zielsetzungen der Seminarveranstaltungen erfolgen unter Berücksichtigung der Vorgaben der Ausbildungs- und Prüfungsordnung (OVP, 1972,§10, siehe S.169f u.S.252) i.d.R. außerhalb dieser Entscheidungsgremien. Wir können aufgrund der Darstellungen von Seminarleitern für den Bereich der Hauptseminare folgende Verfahren unterscheiden, die so oder in "gebrochenen" Formen in Bezirksseminaren praktiziert werden:

1. Vorgegebene, von der Seminarleitung entschiedene Themenkataloge
2. Mitbeteiligung der LA an der Themenfindung
3. Konsequent an den aktuellen Bedürfnissen der LA ausgerichtete Entscheidungen unter Aufgabe eines lehrgangsmäßigen Angebots.

Diese Verfahren sind dabei typisch mit bestimmten Entscheidungsprämissen verbunden. Die unter (1) und (2) genannten Verfahren sind dominant dort feststellbar, wo die Kommunikation vor allem mit dem System "Wissenschaft" und dem System "Berufspraxis" erfolgt und damit je unterschiedliche Legitimationsquellen beanspruchen.
Dafür stehen exemplarisch etwa folgende Aussagen:

Die Selektion der Inhalte erfolgte etwa derart, daß "wir uns einen Überblick in den wissenschaftlichen Aussagen über Schule" verschafften. (Q)

"Wir machen einen Vorschlag, der wird von den LA diskutiert und eventuell umgestellt ... Die Schwierigkeit liegt darin, daß die LA im voraus nicht wissen, was auf sie später zukommt". (K)

"Auch wenn LA meinen, sie wären bei unseren Themenvorschlägen gegängelt worden, so glauben wir doch, den Wünschen der LA im wesentlichen entsprochen zu haben. Oft waren LA enttäuscht, weil sie unreflektiert nach Handlungshilfen verlangten". (E)

"Diese Arbeitsaufträge ergeben sich aus dem schulischen Erfahrungsbereich und der aktuellen wissenschaftlichen Literatur". (R)

Eine Mitbeteiligung der LA an der Themenfindung für das Hauptseminar erfolgt i.d.R. über Planungsgruppen, in denen LA freiwillig mitarbeiten. Wie sehr dieses Verfahren, das bei Rechtfertigungen von Entscheidungen auf Zustimmung der Betroffenen verweisen läßt, die Seminarleitung gleichzeitig von gewissen Motivationen entlastet und die Kompetenz der LA bewußt herausfordert, letztlich doch in Konkurrenz tritt zu Leistungserwartungen und inhaltlichen Präferenzen von Seminarleitern, soll an einigen Aussagen deutlich werden.

LA wurden "gebeten, dieses Thema noch zurückzustellen, weil ich mir das ganz anders vorgestellt hatte". (O)

"Die weiteren Einzelprobleme ergeben sich in Kooperation mit den LA'n. Themen, die wir z.B. als wichtig ansehen, werden von LA'n abgelehnt, z.B. Curriculumentwicklung". (C)

"Von den gewählten Gruppenthemen her läßt sich nachweisen, daß nicht alle Strukturmomente des Unterrichts berücksichtigt wurden. Die nicht abgedeckten Felder müssen wir in Form von Informationen anbieten". (G)

"Wir können allerdings nicht soweit gehen und sagen: Das lassen wir ganz weg". (K)

Die Berücksichtigung des Kriteriums der "Betroffenheit" (vgl. Flechsig/Haller 1973,S.115), hier der LA, stößt somit dort auf Grenzen, wo der Aufklärungszustand der LA, ihre Entscheidungskompetenz - etwa hinsichtlich des wissenschaftlichen Anspruchs oder hinsichtlich der Anforderungen des Berufs -, ihr Entscheidungsbewußtsein und ihre tatsächlichen Interessen deutlich werden und von den durch Auftrag legitimierten Entscheidungsträgern als unaufgeklärt - einseitig, kurzfristig und diffus bezeichnet werden.

So wird von Seminarleitern konstatiert, daß "sich LA so schwer entscheiden und ihre Vorstellung nicht artikulieren können". (G)

"Auf die Frage, was denn gemacht werden sollte, stellten sich als Reaktionen heraus, daß die Vorstellungen seitens der LA entweder überhaupt nicht vorhanden waren oder eben nur sehr diffus. Wir haben unser Angebot vorgestellt, das unsere Erfahrung wiedergab. Änderungen, Streichungen usw. erfolgten an diesem Kanon von Seiten der LA nicht". (V)

"Da wo Themenvorschläge von LA vorgebracht wurden, sind es Themen, die noch am ehesten aufgrund des Studiums beherrscht werden". (V)

"Jetzt ist bei der Behandlung eine Panne passiert. Es wurde ein Diskussionspapier erstellt ... das von den meisten nicht gelesen wurde, so daß Gruppenarbeit nicht möglich war. ... Es handelte sich dabei um ein sehr theoretisch aufgebautes Papier, das bestimmt aus früheren Vorlesungen übernommen worden war". (O)

Der für die Ausbildung am Bezirksseminar angebotene und formal gesicherte Handlungsspielraum wird von LA offensichtlich nicht genutzt. Vielmehr ist die Tendenz zu erkennen, sich in der Seminararbeit zu entlasten durch eine bewußte Verdopplung des Wissens[1], womit zugleich potentiell die Trennung von Theorie und Praxis auch im VD angezeigt ist. Diese Inkongruenz zwischen dem formal-partizipatorischen Angebot der Konferenzordnung und dessen aktiv-partizipatorischen Wahrnehmung ist zugleich ein Indikator dafür, daß die subjektiv als relevant empfundenen Entscheidungssituationen nicht primär im Bereich des Bezirksseminars liegen, sondern im Kontext der Ausbildungsschulen. Ein Verhandeln von Praxisproblemen ist aber immer nur über organisierte Ausbildungsinteressen möglich, denn Vertreter der Schulen sind an diesen Entscheidungen nicht beteiligt.[2] Außerdem, so die Intention

---

[1] Man wünscht (fiktiv) Inhalte, die man schon vom Studium her kennt.

[2] Die "Seminarbezirkskonferenz" an Bezirksseminaren, an der auch Ausbildungslehrer teilnehmen, tritt i.d.R. nur einmal im Jahr zusammen. Ihre Aufgabe besteht in der gegenseitigen "Information", der "Meinungsbildung und der Förderung der Zusammenarbeit mit den Ausbildungsschulen". (§26) der Konferenzordnung.

der Ausbildungs- und Prüfungsordnung und die weitgehend vertretende Auffassung von Seminarleitern, diene die "durchgeführte Unterrichtspraxis ausschließlich den Zielen der Ausbildung" (I) - und nicht etwa der Berufsausübung in Schulen. Dagegen ist einzuwenden, daß die Quantität, Kontinuität und Affektivität der Beziehungen zu Kontaktpersonen in den Schulen als wirksamer einzuschätzen sind als die wissenschaftliche Reputation und das sporadische, dominant kognitive Angebot der Bezirksseminare. Der angebotene Handlungsspielraum an den Bezirksseminaren wird von LA als separierter Bereich mit besonderen Motivations- und Leistungserwartungen aufgefaßt, dessen Attraktivität in dem Maße zunimmt, wie die hier angebotenen Ressourcen Interventionschancen in den Schulen begründeter erwarten lassen. Die Entscheidung für ein bestimmtes Seminarthema oder für eine bestimmte Idee kann also in dem Maße mit Engagement bei LA'n rechnen, wie dieses Thema auch in der Schule wirksam werden kann, sei es, daß man über dieses Thema mit Lehrern diskutiert, vor allem in der unterrichtlichen Planung unterstützt wird oder das Verhalten anderer besser einschätzen lernt und sein eigenes Verhalten in der Organisation Schule analysieren und anleiten kann. Bei der Durchsetzung ausbildungsorientierter Intentionen in Schulen entsprechend einer Strategie, die bei der Entwicklung ihrer Vorstellungen von je individuell erlebter Praxis absieht, die letztlich für die Klassenführung verantwortlichen Lehrer in diese Entwicklungen nicht einbezieht, die Transformation von generellen Formulierungen in eine zu verändernde Praxis dem LA überläßt und schließlich diese Praxis noch zum Maßstab von Beurteilung macht, werden Konflikte nicht zufällig bleiben, sondern als systematisch erzeugt zu bewerten sein.

In den folgenden Aussagen von Seminarleitern wird erkennbar, in welchem geringen Maße bislang die Implementationsbedingungen ausbildungsbezogener Intentionen zum Entscheidungskriterium für Ausbildungsplanung gemacht wurden.

"Über den Einfluß der Ausbildungslehrer ist uns nicht viel bekannt. Mir ist nur ein Fall bekannt wo der LA Schwierigkeiten bekam, als er Gruppenunterricht durchführen wollte". (G)

"Wir haben Aussagen von LA,in denen deutlich wird, daß es z.T. schwierig ist, ein im Fachseminar besprochenes Unterrichtsthema bei einem Unterrichtsbesuch dem Fachleiter vorzustellen. Außerdem findet der flexible Einsatz unterschiedlicher Sozialformen (phasenweise Gruppenunterricht, Partnerarbeit, Gesprächskreis usw.) nicht immer die Billigung des Ausbildungslehrers". (R)

"Zu Anfang kam es zu Konfrontationen mit Ausbildungslehrern wenn Unterricht nach Kriterien geplant wurde, die ihnen nicht bekannt waren. Wir sagen dann den Ausbildungslehrern: Sie geben nicht die theoretische Basis. Wir bilden aus. Hüten sie sich davor, mit dem LA verantwortlich zu planen". (B)

Die Beanspruchung eines Monopols an Ausbildung durch das Bezirksseminar muß angesichts der Struktur des VD'es als Fiktion angesehen werden, besonders eben dann, wenn Entscheidungen über Ausbildungsfragen in den beiden Kontexten Bezirksseminar und Ausbildungsschule getrennt, unabhängig und vielfach sich gegenseitig konterkarierend erfolgen. Der LA trägt dann allein die Last des Ausgleichs der Erwartungen. Die - hier erst zu konstatierende - "Hypertrophie des technischen Verfügungsdenkens", als Kennzeichnung der Ausbildungsstrategie am Bezirsseminar, "kehrt sich dort wider seine eigene Rationalität, wo es auf die Reflexion der Bedingungen seiner Möglichkeit verzichtet, wo es das Nicht-Verfügbare für bedeutungslos hält, nur weil es sich nicht verfügen läßt". (Dreitzel 1973,S.32)

Eine qualifikationsorientierte Konzeption des VD'es hätte, neben einer ausbildungsstrategischen Reform des VD'es, darum über das "Gegenstandswissen" und die didaktisch-methodische Kompetenz hinaus vor allem das "Kontextwissen"[1] (Huber 1974) als Kompetenzanspruch eigener Art zu berücksichtigen. Innerhalb des nur wenige Monate umfassenden VD'es scheint es allerdings eine Illusion zu sein, zudem noch in der Einführungsphase, etwa die "Mitentscheidungsfähigkeit der LA" (X), die "Fragefähigkeit" der LA (P) und eine "Problematisierung ... pädagogischen Handelns" (Y) erreichen zu wollen.

---

[1] L. Huber vermutet: Ein "wachsender Teil der Studenten hat über die gesellschaftliche Funktion der Schule (Stichwort: Selektion, Sozialisation, Reproduktion von Klassen und Ideologien) ein gewisses Problembewußtsein von Organisation, Organisationssoziologie und -psychologie, täglichen Arbeitsbedingungen und Dispositionsspielraum des Lehrers ... hingegen immer noch zu geringe Kenntnis. Folge: der kritischen Haltung im großen (auch vielleicht gegenüber der eigenen Rolle, Sozialisation etc.) fehlen alternative Handlungsmöglichkeiten im kleinen ..." (1974(a),S.148)

K. Flechsig und H. Haller weisen auf die "Kompetenz durch Verfahrenskenntnisse hin ... Hierzu gehören z.B. die Fähigkeiten, Entscheidungsprämissen zu benennen und zu erfragen, Entscheidungsalternativen zu formulieren, wahrzunehmen und sie mit Interessenzusammenhängen und Präferenzen in Verbindung zu setzen, Begründungen vorzutragen und abzuverlangen, Spielregeln (z.B. für die Konfliktschlichtung oder für den Prozeßverlauf) zu entwickeln und einzuhalten ..." (1973,S.119)

Im Hinblick auf den weiteren Problemzusammenhang des "Organization Development" und den von J. Koch und H. Pfeifer aufgeworfenen Gedanken, daß die Junglehrer als "mögliche Agenten von Innovationen und schulreformerischen Ansätzen" betrachtet werden können (1971,S.442), seien die von B. Sievers bezeichneten Funktionen verwiesen. Organisationsentwicklung habe eine "kompensatorische Funktion insofern ... die offiziellen Sozialisationsinstanzen der Gesellschaft gar nicht oder nur unzureichend für ein Verhalten in Organisationen vorbereiten; ferner eine regulative Funktion, indem sie darauf ausgerichtet ist, das Verhalten der Mitglieder und Subsysteme untereinander so zu gestalten, daß es weniger traditionalen Programmierungen unterliegt als vielmehr eine optimale Koordination individueller Erwartungen und Bedürfnisse andererseits ermöglicht. Sie hat schließlich eine adaptive Funktion dadurch, daß ein solches Verhalten propagiert und gefördert wird, das eine Organisation zu dem für ihre Autonomie erforderlichen System/Umwelt-Beziehungen und - Anpassungen befähigt." (Sievers 1975,S.4)

Eine Qualifizierung auf den Handlungszusammenhang der Berufspraxis kann - wenn überhaupt noch wirkungsvoll im VD - nicht davon ausgehen, daß die Berufspraxis vom Bezirksseminar gleichsam als wissenschaftliche Ausbildung unter Einbeziehung von Praxiskontakten aufgefaßt wird. Es geht nicht um eine Repräsentanz der Praxis im Ausbildungsprogramm des Bezirksseminars, sondern um eine Repräsentanz einer potentiell wissenschaftlichen Arbeitsweise in der Berufspraxis. Kenntnis über Restriktionen der Berufspraxis z.B. sind nur dann verantwortlich zu erweitern, wenn es sich um Kenntnisse über eine jeweils faktisch erlebte Berufspraxis handelt, über die nicht nur generalisierend "aufgeklärt" wird[1], sondern auch den Bedürfnissen organisatorisch gewendeter Fragestellungen entsprochen wird. Die Auswahl von Theorie ist hierbei an die Bestätigung derjenigen gebunden, denen dadurch zur Selbstreflexion und "aufgeklärtem" Handeln verholfen wird. Erst in der Anerkennung dieses Postulats hätte die formalpartizipatorische Intention der Konferenzordnung ihre Entsprechung.

Tatsächlich ist allerdings eine Art Doppelstrategie an den Bezirksseminaren zu erkennen: Dominant ist die Ermutigung zur Aneignung von Grundwissen als "Sachtechnologie" (Chin/Benne)[2] in bestimmten Tätigkeitsbereichen, begründet aus dem Anspruch der "Wissenschaftlichkeit" oder der Vorstellung

---

1) "Die Theorie dient primär dazu, ihre Adressaten über die Stellung aufzuklären, die sie in einem antagonistischen Gesellschaftssystem einnehmen, und über die Interessen, die ihnen in dieser Lage objektiv als ihre eigenen bewußt werden können." Habermas 1972,S.38

2) R. Chin/K.D. Benne unterscheiden folgende "Strategien zur Veränderung sozialer Systeme": Die "empirische-rationale", die "normativ-reedukative" Strategie und die "Anwendung von Macht".
In allen Ansätzen sei die "Anwendung von Wissen als ein Instrument oder Werkzeug zur Modifikation von Grundmustern und Institutionen der Praxis" identisches Element. "Das Anwendungswissen oder die entsprechende Technologie kann das Wissen über die nicht-menschliche Umwelt sein, in der eine Praxis stattfindet, oder das Wissen über irgendeine wissenschaftlich fundierte 'Sachtechnologie' zur Kontrolle dieses oder jenes Aspekts der Praxisumwelt." (1971,S.343)

von Anforderungen der 'späteren' Berufspraxis. Eine Begrenzung des Handlungsspielraums wird bei diesem Vorgriff auf die Zukunft von LA'n in dem Maße als Unterstützung empfunden werden, wie sie auf eine Unmittelbarkeit der Bedürfnisbefriedigung zentriert sind. (Hack in H.G. Rolff 1973,S.97) Andererseits sind Ansätze, die zwar selten beobachtbar sind, aber häufig gefordert werden, zu nennen, die sich daran orientieren wie LA selbst ihre Probleme sehen und davon ausgehen, daß Problemlösungen[1] weniger durch sachlich-gegenständliche Information allein erfolgen können als durch die "richtigen" Einstellungen, Werte und Normen, daß die LA also vor allem etwas über sich selbst erfahren müßten, über ihre Art, Alltagsprobleme zu definieren und zu lösen. In den praktizierten Methoden gerinnen diese Ansprüche allerdings meistens zu einer nur sehr befristeten Freisetzung der Bedürfnisartikulation:

"Im Hauptseminar haben wir so etwas versucht wie eine 'pädagogische Fragestunde', wo jeder sein Problem vorstellen sollte. Daraus ist nichts geworden; hier liegt eine gewisse Sperre vor. Daß hier ein Bedürfnis vorhanden ist, sehen wir daraus, daß die Gruppenarbeit (am Bezirksseminar; Hinzuf. d. Verf.) immer schwer anläuft, da jeder noch dieses und jenes erzählt." (G)

"In jedem Hauptseminar entstehen soviel Fragen, die zwar aktuelle Anliegen der LA sind, die aber den Rahmen des Hauptseminars sprengen. Wir haben dann eine 'aktuelle Stunde' eingeführt. Dann kamen etwa folgende Fragen: Wie soll ich mich in der Pausenaufsicht verhalten wenn ...? Ein Kind hat etwas angestellt. Ich rufe das Kind, aber es reagiert überhaupt nicht. Ich kenne das Kind auch nicht. - In einer Stunde wollte ein Schüler immer sein Butterbrot essen. Was soll ich machen? - Wie würden Sie den mündlichen Ausdruck beurteilen oder z.B. ein Referat im Fach Erdkunde? - Was mache ich, wenn ich eine Doppelstunde Englisch unterrichten muß?

Die vorgetragenen Interessen wurden immer spezieller. Die Probleme gingen meistens nur noch den Fragesteller an. Wir haben dann darauf bestanden, daß Fragen gestellt werden, die das allgemeine Interesse finden. Die Einzelfragen sollten bei den Unterrichtsbesuchen gestellt werden. Später waren es dann vor allem schulrechtliche Fragen. (K)

---

[1] Siehe u.a. die Typen von Problemlösungsprozessen von R. Likert in Naschold 1971,S.74f

Auch in Fachseminaren konzidiere man eine Viertelstunde, in der über "alltägliche Probleme" gesprochen werden könne, um dann allerdings zum "Thema" zu kommen. (M)

Es geht also auch bei diesen Praktiken weniger um eine Analyse von Bedürfnissen und deren Einbringung in den Ausbildungsprozeß, um das Interesse an Formen partizipativen Lernens, an einer Unterstützung des Selbststudiums, als um kollektiv abgesicherte Entscheidungen und letztlich ein "Abkorken" von Enttäuschungen.

F. Naschold weist allerdings auf eine Bedingung hoher Mitgliederbeteiligung hin, die im VD nicht gegeben ist. Eine gesteigerte Mitgliederbeteiligung in Verbindung mit der erforderlichen Leistungserwartung der Organisation ist an ein relativ hohes Zeitbudget gebunden. Der hier auftretende Zielkonflikt organisierter Ausbildung am Bezirksseminar ist dadurch zu kennzeichnen, daß zugleich zeitgebunden, partizipativ und sachgerecht entschieden werden soll. (vgl. Naschold 1971,S.76f) Es liegt zugleich - in umfassender Sicht - ein Anspruch zugrunde, der orientiert ist an "richtigen" Entscheidungen, an gründlichen, systematisch wissenschaftlichen Studien, als auch an Problemlösungsprozesse, in denen eine Hilfe durch Selbsthilfe betont und eine gemeinsame Wertvorstellung als Arbeitsbasis gesucht wird. Veränderungen sollen - diesem Anspruch nach - im Horizont der betroffenen LA (und Lehrer) begonnen werden. Die vom Seminar angebotenen Hilfen erfolgen im Sinne einer beratenden, die Prozesse vor allem diagnostizierenden Unterstützung. Die kontrollierte Implementation von Programmen in den Schulen leitet einen Zyklus neuer Lösungen ein.

Die Entwicklung des VD'es, besonders die Notwendigkeit, ein Selbstverständnis noch finden zu müssen, lassen nun vermuten, daß aus Reputationserwartungen an Bezirksseminaren weit weniger die Neigung besteht, das szientifische Anspruchsniveau herabzusetzen als Ansprüche partizipativer Planung.

Wie auch bei den thematischen Vorgaben der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für den Zeitraum von 1968 bis 1972 eine Anpassung an das gerade Aktuelle wissenschaftlicher Diskussionen festzustellen ist (siehe unten S.252), so ist auch bei der Auswahl von Themen für Seminarveranstaltungen ein Aktualitätsstreben zu konstatieren. "Wissenschaft" bzw. der "harte Kern" didaktischer Paradigmen[1], legt Selektionsprinzipien fest, nach denen sich bestimmt, was überhaupt vor dem Hintergrund vielfältiger Möglichkeiten zum Problem, zum Thema gemacht werden kann.
Die Wirksamkeit dieser Entscheidungsprämisse kommt etwa durch folgende Stellungnahme zum Ausdruck:

Auch bei einkalkuliertem Motivationsverlust auf seiten der LA wird davon ausgegangen, daß eine wissenschaftliche Planung des Unterrichts primäre Aufgabe des VD'es sei.

Dominant sei zwar bei LA die Frage: "Was ist morgen im Unterricht? Deshalb müssen wir auch mit Motivationsverlust rechnen, wenn wir z.B. 'Lernzielbeschreibung' besprechen wollen, was wir zwar für sehr wichtig halten, von dem der einzelne aber morgen im Unterricht nichts hat". (G)

"Zu Beginn der Ausbildung wird man auf die Notwendigkeit der Motivation im Unterricht eingehen ... Ich werde dabei kaum auf seinen (LA; Hinzuf. d. Verf.) speziellen Unterricht eingehen, weil es hier um grundsätzliche Dinge geht". (W)

---

[1] Unter Paradigma werden hier "Musterexemplare" oder "beispielhafte wissenschaftliche Leistungen" verstanden, die einerseits den wissenschaftlichen Sozialisierungsprozeß steuern und andererseits der "normalwissenschaftlichen Forschung" technische Problemlösungen anfügen und beispielhafte Arbeitsanleitungen geben.
Siehe zur Interpretation des Kuhnschen Paradigma Begriffs, Bayer u.a. 1974,S.43f

So formulierte W. Klafki etwa 1964 in den "Studien zur Bildungstheorie und Didaktik": "Vergleicht man die Probleme der neuen Didaktik mit den Hauptthemen, um die sich die Schulpädagogen vor dreißig Jahren, in der Blütezeit der Reformpädagogik bemühten: Arbeitsunterricht, Unterrichtsgespräch u.a., so zeichnet sich im großen eine deutliche Schwergewichtsverlagerung ab. Von den Fragen des Wie ... verlagert sich das Hauptinteresse auf die Fragen des Was ..." (a.a.O.,S.25)
Bei Loser finden wir 1967 dann ein Kapitel überschrieben mit dem Titel "Das Ende der didaktischen Analyse".
H. Holstein nennt weitere Beispiele aus Unterrichtslehren, die nachdrücklich eine sich wandelnde Sicht der sog. Unterrichtsnotwendigkeiten/Prinzipien dokumentieren.
Holstein 1974,S.43

hänge einzuordnen" (A Bl Bremen,1974,Nr.9,S.213), "methodisch einwandfrei, klar und folgerichtig" zu beurteilen (M Bl Hamburg,1973,Nr.3,S.73) und "wissenschaftlich zu begründen" (A Bl Rheinland-Pfalz,1967,S.240,§6;2). So wirksam diese Verpflichtung sich auch in einer bewußten Gestaltung der Praxis auswirken kann, so ernsthaft sind allerdings die Negativimplikate zu sehen, von denen der erzeugte Zeitdruck (vgl. oben S.136) als bedeutsamste Ursache bewertet werden muß.

Davon unabhängig ist die Notwendigkeit der personellen und zeitlichen Entkopplung von ausbildungsbezogener Beratung und Begutachtung auf der einen Seite und der Zweiten Prüfung auf der anderen Seite zu betonen. Stellungnahmen der LA - zur Hälfte des VD'es abgegeben - machen nachdrücklich auf die Dominanz der Leistungsangst aufmerksam, die sich einstellt sowohl bei den im VD erfolgten "Unterrichtsbesuchen" wie aufgrund der erwarteten Prüfungsanforderungen in dem Zweiten Staatsexamen.

Frage: Wovor haben Sie die größte Angst, wenn Sie an die weitere Zeit als Lehramtsanwärter denken?

Abb. 51

Angst im VD (freie Antworten)	Nennungen abs.	%
1. schriftliche Hausarbeit	134	33,5
2. Unterrichtsprüfung	114	28,5
3. Unterrichtsbesuche	98	24,5
4. den allgemeinen Anforderungen / Streß	60	15,0
5. Beurteilung durch Hauptseminarleiter	51	12,8
6. Beurteilung durch Fachleiter	50	12,5
7. Disziplinschwierigkeiten	44	11,0
8. allgemeine Abhängigkeit	19	4,8
9. vor selbständigem Unterricht / Vertretungsunterricht	18	4,5
10. vor den Schülern	17	4,2
11. vor ständiger Kontrolle des Mentors	11	2,8
12. Verfestigung von Verhaltensweisen	11	1,7
13. vor dem Beruf	9	2,2
14. Unterrichtsbesprechungen	6	1,5
15. Gruppenhospitationen	6	1,5
16. vor dem Kollegium	6	1,5
17. keine Angst	3	0,8
(328 LA gaben hierzu statements ab)		

Weiterhin ist generell das Bemühen um eine transparente und flexible Beratung und Beurteilung feststellbar, etwa dadurch, daß Seminarleiter und Fachleiter gemeinsam Unterrichtsbesuche durchführen, die Anwesenheit des Ausbildungslehrers oder anderer an der Ausbildungsschule unterrichtender LA gewünscht wird, auch für die Unterrichtsbesprechung auf Wunsch des besuchten LA eine entsprechende Öffentlichkeit möglich ist, in den meisten Fällen dem besuchten LA Protokollnotizen der Begutachtung zur Verfügung gestellt werden, eine Vorbesprechung mit den Ausbildern möglich ist und Schwerpunkte des Unterrichts abgesprochen werden können.

Allerdings machen die gegebenen Bedingungen und die dadurch z.T. blockierten Ausbildungsintentionen (vgl.u.a.S.263) immer wieder darauf aufmerksam, daß das Problem der Prüfung mit Rechtsfolgen nicht durch Optimierung des Verfahrens, sondern nur durch Minimierung dieser Prüfungen zu lösen ist.[1)]

Eine solche Tendenz ist in NW darin zu erkennen, vor allem die Unterrichtsprüfung zu gewichten, die mündliche Prüfung in diese Unterrichtsprüfung zu integrieren und die schriftliche Hausarbeit inhaltlich auf die Darstellung realisierter Unterrichtseinheiten zu begrenzen.

Die schriftliche Hausarbeit, eigentlich aus der Dokumentationspflicht selbständiger Arbeit der Junglehrer ("Tätigkeitsberichte")[2)] abgeleitet und damit Bestandteil der Kontrolle laufender Arbeit, ist gegenwärtig vor allem auf die punktuelle Prüfung des Zweiten Staatsexamens bezogen. Als individuelle Leistungskontrolle dient sie in den meisten Bundesländern dem Nachweis, ob der Kandidat "imstande ist, ein auf die Schulwirklichkeit bezogenes Thema mit selbständigem Urteil" darzustellen (G Bl Baden-Württemberg,1970, S.177,§8;1), zu "problematisieren und in größere Zusammen-

---

1) Siehe L. Huber: Zur Orientierung über das Problem der Prüfungsreform. In: Forschendes Lernen-Wissenschaftliches Prüfen, Schriftenreihe der Bundesassistentenkonferenz, H.5, Bonn 1970,S.55-62

2) Siehe Schmack 1968, Hirschfeld 1970,S.127ff, 184ff, Sacher 1975,S.184ff, Dohmhof u.a. 1971,S.114ff, Ritscher 1971,S.27ff

4.6 Die "theoretische Ausbildung" im Vorbereitungsdienst

4.6.1 Gestaltung der Seminarausbildung in den Bundesländern

a. Grundwissenschaftlich - und fachlich - orientierte Ausbildungsbereiche

Entsprechend der Struktur des Studiums ist auch die Zweite Phase in einen grundwissenschaftlich-orientierten und einen fachlich-orientierten Ausbildungsbereich gegliedert.

In den einzelnen Bundesländern ist diese Strukturierung unterschiedlich organisatorisch festgelegt. In Bayern werden zunehmend schulformbezogene Seminare (als Grund- und Hauptschulseminare) eingerichtet, die innerhalb eines z.T. von den Bezirksregierungen festgelegten "Rahmenprogramms" u.a. auch fachbezogene Seminare innerhalb der wöchentlichen Arbeitstage durchführen können.[1)] Auch Schleswig-Holstein sieht nur innerhalb der "Pflichtarbeitsgemeinschaften" die Thematisierung der "Didaktik und Methodik der einzelnen Fächer" als einen "Arbeitsinhalt" unter anderen an. (N Bl KM Schleswig-H. 1961,S.132) Die Arbeitsgemeinschaftsleiter sind allerdings bemüht, "daß jedes Schulfach im Laufe der Zeit in etwa zu seinem Recht kommt ..." (Hirschfeld 1970, S.61)

In Baden-Württemberg, in Rheinland-Pfalz, in Niedersachsen und im Saarland (vgl. Hasler 1969) sind innerhalb der Pflichtfortbildung in der Probezeit eine zeitlich festgelegte Teilnahme an Hauptseminaren ("Schulpädagogisches Seminar" in Niedersachsen) und Fachseminaren verpflichtend. (vgl. Anlage Nr. 4)

---

1) A Bl KM Bayern 1966,S.136 und Sacher 1975,S.356f

Nordrhein-Westfalen sieht für die "theoretische Ausbildung" (OVP 1972,§10) am Bezirksseminar die organisatorische Trennung in Haupt- und Fachseminare vor. In Hessen sind die Hauptseminare (hier heißen sie "Allgemeine Seminare") außerdem stufenbezogen eingerichtet. Neben den "Didaktischen Seminaren" sind hier noch Wahlpflichtkurse und "Schulseminare" von den LA zu besuchen. Hessen bezeichnet diese Regelung als "vorläufige Ordnung" (A Bl KM Hessen 1971,S.813ff) und strebt für eine Neuorganisation und Vereinheitlichung der Zweiten Phase ein "Projekt-Kurs-System an.[1)]

Die gegenwärtige Ausbildung in Berlin erfolgt in "Allgemeinen Seminaren", "Seminargruppen" und "Ergänzungskursen". Das "Allgemeine Seminar" kann nach jedem Ausbildungsjahr gewechselt werden. Jeder LA muß weiterhin an mindestens einem "Ergänzungskurs" in "Schulkunde" teilnehmen. (G V Bl, Berlin 1970,S.603ff)
Ähnlich ist die Ausbildung in Bremen gegliedert in "Klassenstufenseminar", Fachseminare und Lehrgänge. (A Bl, Bremen 1969,S.39ff)

Für Hamburg sind die Probleme, die sich aus dieser organisatorischen Gliederung in allgemeinere, besondere und zusätzliche Bereiche ergeben, dokumentiert.[2)] Dabei ist der "besondere" Bereich - charakteristisch für diese Konzeption - flexibel, d.h. auf den Bedarf der Schulen hin, vor allem die fachliche Kompetenz erweiternd, ausgelegt. In der "Verordnung über den Vorbereitungsdienst ..." für Hamburg heißt es

---

1) Siehe zur Neuordnung der Zweiten Phase der Lehrerausbildung, Bildungspolitische Informationen, hrsg. vom Hess. KM, Nr.1 1973
Siehe auch P. Zipp: Möglichkeiten gegenwärtiger Lehrerausbildung im Rahmen der Studienseminare für Lehrer an Grundschulen, Lehrer an Haupt- und Realschulen und Lehrer an Sonderschulen. In: Neuordnung der Lehrerausbildung Planung Enttäuschungen Alternativen, hrsg. v. d. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Gesamtverband Hessen, Frankfurt 1972,S.217ff

2) Siehe Ritscher 1971, bes.S.52ff; Jepsen 1970,S.241ff und 1969,S.2f

dazu: "In den nach Unterrichtsfächern, Schulstufen und besonderen Aufgabenbereichen gegliederten Seminaren werden im Zusammenhang mit den praktischen Erfahrungen der Referendare die didaktischen und methodischen Probleme und gegebenenfalls ausgewählte Inhalte des Unterrichts in den jeweiligen Fächern sowie einzelne pädagogische Probleme der jeweiligen Schulstufe behandelt." (M Bl d. Amtes f. Schule, Hamburg 1973,S.74) Neben diesen Fach-"Gruppenseminaren" sind an Studienseminaren noch Hauptseminarveranstaltungen und "Kurse zur fachlichen Aus- und Fortbildung" zu belegen.

b. Inhaltliche Bestimmung der grundwissenschaftlich-orientierten Seminare

Inhaltlich sind die Veranstaltungen der Hauptseminare in den Bundesländern übereinstimmend auf "allgemeine Fragen der Erziehung, des Unterrichts sowie des Schulwesens im Zusammenhang mit den praktischen Erfahrungen" der LA bezogen (hier zit. nach: M Bl, Hamburg,S.73ff,§8;2) insbesondere auf Fragen, die auf ihren "allgemeindidaktischen, psychologischen und soziologischen Zusammenhänge hin zu untersuchen sind" (G V Bl, Berlin 1970,S.603,§3), auf "Sachverhalte der Sozialisation, der Unterrichtsplanung, der Unterrichtsorganisation und der Lernkontrolle" (A Bl, Hessen 1971,S.814) und der "Theorie der Schule, die allgemeine Didaktik, die Curriculumforschung und die Curriculum-Revision, die Unterrichtstechnologie, allgemeine Gesichtspunkte der Klassenführung, der Erziehungspraxis und der Gestaltung des Schullebens sowie Schulorganisation, Schulrecht und Schulgesundheitspflege" (G V, Bayern 1972,S.445ff,§14;2).

Diese umfassenden Ansprüche an die Hauptseminare sollen in den zur Verfügung stehenden Zeiträumen in einigen Bundesländern dadurch realisierbar werden, daß Themenbereiche als Rahmensetzungen von den Ministerien vorgegeben (so in: Bayern, Bremen, Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen)[1)]

[1)] Über die typischen Probleme einer "Planung" von Arbeitsgemeinschaften in der Pflichtfortbildung berichtet Hirschfeld 1971,S.58ff

und mit den LA zusammen weiter konkretisiert werden. In Hessen wird dabei in besonderer Weise die Autonomie der einzelnen Studienseminare betont, "Inhalt und Verfahren der pädagogischen Ausbildung" sollen hier von den Studienseminaren "selbst geregelt werden, um im Interesse einer sachgerechten Entwicklung der Lehrerausbildung zunächst weitere Erfahrungen in den verschiedenen Ausbildungseinrichtungen zu gewinnen". (A B1, Hessen 1971,S.813)

Eine Auswertung von Arbeitsplänen in Hessen stellte dazu fest, daß die Arbeitspläne "vorwiegend stoffbezogen und allenfalls in Ansätzen lernzielorientiert"[1] seien. Weiterhin kann auch der auf zukünftige Kooperation der Arbeit am Studienseminar bezogene Hinweis auf die "durch das Nebeneinander der einzelnen Veranstaltungen entstehende Isolation", als allgemein zutreffende Kennzeichnung der Hauptseminarveranstaltungen angenommen werden (siehe: Hess. KM Nr.1/1973,S.10)

Wenn gegenwärtig die Arbeit des Hauptseminars gegenüber anderen Ausbildungsbereichen, in bewußter Abwendung von der Erfüllung eines "Stoffpensums" und der Aneinanderreihung disparater Themen, dadurch akzentuiert wird, daß hier eine Distanzierung von der "beruflichen Realität mit einer von der Tagespflicht gerade nicht zu erstickenden theoretischen Urteilskraft und Versuchsbereitschaft"[2], unter der "Voraussetzung solider erziehungswissenschaftlicher Fundiertheit der Referendare" (Ritscher 1971,S.56f), erfolgen soll, so

---

[1] Dieser Hinweis ist bezogen auf die Funktionen der Lernziele für die Planung von Lernprozessen: Lernziele gelten als Fixpunkte - im Sinne der Dokumentation von Entscheidungen - der organisierten Anordnung auch inhaltlich bestimmter Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Kenntnisse. Neben dieser Konstruktions- und Dokumentationsfunktion lassen sich Lernziele verwenden für die Annahme oder Ablehnung von Curricula und ermöglichen somit die Vermittlung von Legitimationsprozessen. Lernziele dienen, präzise definiert, letztlich als Kriterium der Evaluation des Lernerfolgs, des curricularen Entwurfs und der Lehr- und Lernprozesse

[2] Siehe dazu die für das Zustandekommen von Diskursen bezeichneten Bedingungen bei J. Habermas: Die Virtualisierung der Handlungszwänge und die Virtualisierung von Geltungsansprüchen. J. Habermas: Vorbereitende Bemerkungen ..., in: Habermas/Luhmann 1971,S.120

ist hierzu doch kritisch zu fragen, ob einmal diese Kommunikation aller Beteiligten organisatorisch in einem "Hauptseminar" zu realisieren ist und ob weiterhin damit nicht geradezu Reflexion und Innovationsbereitschaft verhindert werden. Besonders unter Motivationsgesichtspunkten wird eine für die Berufspraxis nicht direkt folgenreiche Behandlung von Themen nicht allgemein erwartet werden können. Weiterhin besteht zu befürchten, daß Integration von Erkenntnissen nur in dem "entlasteten" Raum reinen Theoretisierens erfolgt und letztlich - sehr voraussetzungsbezogen - geradezu ein intellektuelles Diskutieren einiger LA provoziert wird.

In Nordrhein-Westfalen finden die Veranstaltungen des Hauptseminars während der gesamten Ausbildungszeit statt und umfassen einmal wöchentlich vier Stunden. An diesem Wochentag sind die Lehramtsanwärter in der Regel nicht mehr durch Unterrichtsverpflichtungen zu belasten.
Die Arbeit des Hauptseminars ist dem Ziel verpflichtet, für das Lehramt an Grund- und Hauptschule auszubilden. Während allerdings die Ausbildungs- und Prüfungsordnung aus dem Jahr 1968 (§30;4) noch ausdrücklich die Berücksichtigung der "Erfordernisse der Grund- und Hauptschule" den Seminarleitern zur Kontrolle auferlegte, ist in den Bestimmungen aus dem Jahr 1972 entsprechendes nur aus der allgemeinen Zielsetzung des VD'es abzuleiten. (siehe weiter unten S. 335)

Die Seminarveranstaltungen sollen dabei generell der "theoretischen Ausbildung" dienen. Planungsvorlagen sind dafür der OVP (1972) in der Form allgemeiner Inhaltsbereiche zu entnehmen. Wie sehr solche Angaben den "Stand der Wissenschaften" aufzunehmen versuchen und welche Problematik sich daraus für eine Kodifizierung in einer Verwaltungsordnung ergibt, wird in den Veränderungen dieser Bestimmungen deutlich.

Während 1968 etwa noch Themen wie "Allgemeine Unterrichtslehre und spezielle Unterrichtslehre der Unterrichtsfächer"[1], "Pädagogische Psychologie" usw. (APO 1968,§31;4) vorgegeben wurden, nennt die Verordnung aus dem Jahr 1972 u.a., in versuchter Anpassung an das gerade Aktuelle: "Unterrichtsanalyse, Lernzielbestimmung, Erfolgskontrolle, Curriculumreflexion;" "Programmierte Instruktion, technische Hilfsmittel, Medienkunde;" "Gruppendynamik, Konfliktanalyse, Rollenproblematik bei Lehrern und Schülern;". (OVP 1972,§10;4)

Grundsätzlich sind diese Angaben mit den Argumenten zu kritisieren, die auch den traditionellen Bildungsplänen entgegengehalten werden.[2] (siehe weiter S.313f) Gleichzeitig ist in dieser Themenfülle eine Anpassung an die Arbeit der Studienseminare festzustellen, obwohl bei den LA der stärker erziehungswissenschaftlich orientierte Studiengang differenziert andere Voraussetzungen erwarten lassen kann als bei Referendaren für das Lehramt an Realschulen und Gymnasien.[3]

---

[1] Entsprechend der Gliederung des Studiums, siehe Kapitel "Voraussetzungen" oben S.79 Anm.2

[2] Die vorgegebenen Themen können also nach recht unterschiedlichen Intentionen zielgerichtet interpretiert werden. Siehe u.a. Flechsig/Haller 1973,S.18ff und zur Transformation von Forschungsergebnissen in Praxishilfen Fenger 1971 und Gottwald 1971.
Gegen den hierbei notwendig zu akzeptierenden arbeitsteiligen Prozeß von der "Produktion" von Erkenntnissen zur Diffusion wird zunehmend die Forderung auch nach Änderung des Forschungsprozesses selbst gestellt und in Ansätzen der "Aktionsforschung" einzulösen versucht.
Diese Angaben erschweren darüber hinaus eine Planung insofern, als sie sowohl auf Forschungsergebnisse bezogene Teilbereiche unterrichtlichen Handelns, wie auch Verfahren und Methoden unterrichtlicher Planung unverbunden nebeneinander aufführen. Gleichzeitig stehen Bereiche mit höchster Komplexität wie "Schule und Schulklasse als soziales System", "Sozialschicht und Schulerfolg" neben der "Didaktik der Sexualkunde". Damit reduzieren sich diese Angaben auf die Qualität von Gedächtnisstützen, und von den Seminarleitern wird der Anspruch eines universalen Geistes zu erwarten sein.

[3] So sollen z.B. in den Studienseminaren (Lehramt an Gymnasium) aufgrund "unzureichender Voraussetzungen" eine "auf die Unterrichtspraxis bezogene Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der allgemeinen Pädagogik und Didaktik" erfolgen. In: Zimmermann 1969,S. 102

c. Ausbildungsbezogene Schwerpunkte in der Seminararbeit

Eine Entlastung der Hauptseminare von Themen, die nicht im direkten Zusammenhang mit der primären Aufgabe der Information über "Unterrichtsgestaltung in einzelnen Schulstufen, Schularten, Schulzweigen und Unterrichtsbereichen" stehen (G V Bl, Berlin,1970,§4;1), wird in Berlin dadurch angestrebt, daß in "Ergänzungskursen" u.a. Themen aus den Bereichen "Schulkunde, Schulpolitik im In- und Ausland, Rechte und Pflichten des Beamten ..." (G V Bl, Berlin,1970,§7) angeboten werden. In den hessischen Studienseminaren erfolgt eine Entlastung der Hauptseminare durch ein Kursangebot u.a. in den Bereichen Sexualerziehung, Testverfahren, Legasthenikertherapie, soziometrische Untersuchungen, Verkehrserziehung.
Die auf die Schulfächer bezogenen Seminare (Fachseminare oder Gruppenseminare) sind in besonderer Weise gekennzeichnet durch den Versuch der Integration bzw. der Abstimmung des an differenziert unterschiedlichen Referenzbereichen orientiertem Ausbildungs- und Schulsystems: der Orientierung an Wissenschaftsdisziplinen und Schulfächern, an fachwissenschaftlicher Qualifikation und fachlich-didaktisch-methodischer Qualifikation, an der Kenntnis der Strukturen, Methoden und Inhalte einer "Fachdisziplin" (Deutscher Bildungsrat 1970, Strukturplan) und der Vermittlung von Wissen, Spezialisierung und Globalisierung der Ansprüche, Orientierung an noch nicht bestimmbaren Situationen und der Qualifizierung für spezifische Verwertungssituationen unter direktem Praxisdruck, an "überschießenden" Qualifikationen und unmittelbar "operativen" Qualifikationen. Diese Probleme werden sich dabei in dem Maße diametral entgegenstehen, wie es der Fachdidaktik -

in dem intermediären Bereich zwischen Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und schulpraktischen Studien nicht gelingt, die Erkenntnisprozesse als reflexive Lernprozesse zu beziehen auch auf die Erforschung der Ziele und Bedingungen sowie der Strukturierung

der Wissenschaften und insbesondere auf die Kommunikationsverfahren der Wissenschaft und die qualifizierende Funktion zur Bewältigung und Veränderung der Berufspraxis, unter Berücksichtigung gesellschaftlich-institutioneller Bedingungen.

Für diese Seminare erscheint darum ein diese Komplexität reduzierendes Steuerungsinstrument besonders notwendig zu sein. Diese Funktion nehmen vor allem die Lehrpläne/Richtlinien ein, aber auch Unterrichtsbeispiele und die in didaktischen Modellen herausgehobenen Faktoren des Unterrichts.[1)]

Rheinland-Pfalz z.B. betont die fachliche und fachdidaktische Weiterbildung, wobei Planung und Gestaltung der Fachseminare "in Anlehnung an die amtlichen Richtlinien und in enger Bezogenheit zur Unterrichtspraxis" erfolgen sollen. (A Bl, Rhld-Pf., 1969,S.412ff, Pkt. 5) Auch die bayerische Verordnung bezeichnet als Aufgabe der fachbezogenen Veranstaltungen "die Analyse, Planung, Durchführung und Kontrolle des Lehrplanes und des Unterrichts der einzelnen Fächer ...". (G V, Bayern, 1972,Nr.21;§14;3)
Diese Bezogenheit auf Unterrichtsplanung kommt in den für Hessen bestimmenden Zielsetzungen darin zum Ausdruck, daß etwa die "Einarbeitung in die Unterrichtspraxis" gebunden wird an die "Ziel-, Inhalts-, Methoden -, Medien- und Kontrollprobleme für das jeweilige Fach sowie dessen Stellung in interdisziplinären Fachbereichen". (A Bl, Hessen, 1971, S.814) So wird auf der einen Seite übereinstimmend die Unterrichtsplanung und die "Erprobung von Einzelstunden und Unterrichtseinheiten" (G V, Berlin, 1970,§4;1), die Durchführung "regelmäßiger Gruppenhospitationen" (Sch Bl, Bremen, 1969,S.39ff,§3;2), die Thematisierung von "Unterrichtsbeispielen" (A Bl, Baden-W., 1966,S.189ff,§4/ A Bl, Hessen, 1971, S.814) und "die gemeinsame Unterrichtsbeobachtung mit anschließender didaktischer Analyse" (G V Bl, Bremen, 1970, §4;1) betont, auf der anderen Seite sollen allerdings auch

---

[1)] Entsprechend der niedersächsischen Verordnung sollen z.B. "Fachdidaktische Seminare" die "Funktion des Faches für den Auftrag der Schule" deutlich machen. (Sch V Bl, Niedersachsen, 1969,S.191ff)

in Referenz an "schulpädagogische Themen", wie "Lehrplan", "Unterrichtsformen", "Differenzierung", "Leistungsmessung" usw. (siehe u.a.: Sch V Bl, Bremen,1969,S.39ff,§3;2) und fachwissenschaftliche Übungen, die in der Fachdidaktik genuin angelegten, aufgezeigten Spannungen nicht frühzeitig abgebrochen werden. Eine inhaltliche Konkretisierung erfolgt hierbei weiterhin vor allem durch den Bezug auf Schulformen bzw. Schulstufen.

Die Ordnung für die Ausbildung in NW ist dagegen vergleichsweise unbestimmt. Die in der OVP (1972,§10;4) vorgegebenen Themenbereiche sind sowohl auf Hauptseminare wie auch auf Fachseminare bezogen. Fachleiter mußten nach eigener Aussage "die Lehrinhalte ihres Seminars also eigenverantwortlich dem Stand der didaktischen Diskussion und der Anfangssituation der Lehramtsanwärter entsprechend auswählen und arrangieren und geeignete Arbeitsweisen erproben". (Barnitzky 1969,S.166)
Die organisatorischen Bestimmungen sind hierbei auf das Konzept des Zwei-Fach-Lehrers ausgerichtet.
Jeder Lehramtsanwärter muß in NW an mindestens zwei Fachseminaren teilnehmen. Verpflichtend ist dabei die Teilnahme an dem Fachseminar, das dem studierten Wahlfach entspricht. Zur Wahl steht ein zweites Fachseminar aus den Studiengebieten des Stufenschwerpunktes. (vgl.unten S.333) Entsprechend der APO von 1968 war der Leiter des Bezirksseminars verpflichtet, den Lehramtsanwärter "bei der Wahl des zweiten Fachseminars (zu) beraten" (APO, 1968,§31;3). In der Regel wurde dann ein "Hauptfach" (Deutsch, Mathematik, Englisch) empfohlen, um damit den Aufgaben eines Klassenlehrers Ausdruck zu verleihen.

Diese Entscheidungen waren weitgehend von der Vorstellung bestimmt, ein Klassenlehrer müsse mindestens ein "Hauptfach" in seiner Klasse unterrichten. In dieser Argumentation muß auch eine Absicherung vor Disziplinschwierigkeiten durch Aufrechterhaltung der zugesprochenen Disparität der Unterrichtsfächer und der aufgrund der sozialen Gewichtung gegebenen unterschiedlichen Sanktionsmöglichkeiten gesehen

werden. Außerdem spielen hier pädagogische Vorstellungen eine Rolle, die stark an der personalen Einflußnahme des Erziehers orientiert sind.

Dadurch, daß die OVP von 1972 diese Beratungsfunktion des Seminarleiters nicht mehr vorsieht, ist das Problem aber, das organisatorisch in den traditionellen "Klassenlehrer-Seminaren" der Junglehrerausbildung berücksichtigt wurde, noch nicht gelöst, vielmehr hat das Ausbildungssystem auf eine Einflußnahme verzichtet zugunsten individueller Präferenzen der Lehramtsanwärter und zugunsten einer auf Studienbereiche - statt auf Tätigkeitsbereiche - bezogenen Ausbildung. Wenn es z.Zt. auch noch keine differenzierte Aufgaben- oder Funktionsbeschreibung über die Aufgabe der Organisation fachbezogener Lernprozesse hinaus gibt, so muß doch davon ausgegangen werden, daß - gerade angesichts der zunehmend geforderten fachlichen Kompetenz, die den Lehrer vor allem in seiner Funktion als Referent von Unterrichtsstoffen sieht - pädagogische Aufgabenbereiche für Lehrer nach wie vor bestehen, die über die im Rahmen administrativer Maßnahmen festgelegte Verantwortung für eine Schülergruppe hinausgehen.[1)] Wenn sich diese Fragen in den Gesamtschulen

---

[1)] W. Schulz nennt hier u.a. die Funktion des "Betreuers" einzelner Schüler, des "Koordinators" in Gruppenarbeiten, in: A. Schuller 1971,S.168
Siehe dazu auch die Aufgaben "Erziehen" und "Beraten" im Strukturplan,S.218f und die aufgrund einer Sekundäranalyse zur "allgemein sichtbaren Veränderung der Lehrrolle" getroffenen Schlußfolgerungen von K.G. Stukat: Danach "werden zum Beispiel folgende Lehrerfunktionen, unabhängig davon, ob moderne Technologien angewendet werden oder nicht, in Zukunft ein immer stärkeres Gewicht erhalten: die kontinuierliche Bewertung der einzelnen Schüler, die Aufbereitung von Unterrichtsmaterialien, mit denen die Schüler selbständig arbeiten können, die Beratung und Betreuung der Schüler bei ihren kurz- und langfristigen Plänen" (Stukat 1973,S.417).
Ob diese Prognosen angesichts der Bedingungen in den Bundesländern realistisch sind, kann angezweifelt werden. Allerdings kann erwartet werden, daß die diese Funktion des Lehrers begründenden Erziehungsziele die Entwicklung von Lehrprogrammen für die Lehrerausbildung, gestützt durch Informationen aus Projekten, neue Impulse geben können
Siehe auch die Zusammenfassung von Beiträgen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis, Müller 1971,S.246ff
Hingewiesen sei auch auf die in den Richtlinien für Schüler der Grundschulen in NW geforderte "Sozialkompetenz" (ebd. S.4) (vgl. dazu Becker/Jungblut-Ziermann 1974), die Begründung des Klassenlehrerprinzips und der Jahrgangsklasse in Grundschulen (ebd. S.5f)

heute verstärkt stellen[1)], so kann daraus nur eine Aufforderung für die Lehrerausbildung abgeleitet werden, die in diesem Aufgabenfeld erforderliche "pädagogisch-soziale Kompetenz", die in der traditionellen Zuordnung Lehrer-Klasse gefordert ist, in dem Ausbildungsprogramm zu repräsentieren. Bei der augenblicklichen strukturellen Gestaltung in Haupt- und Fachseminar ist nicht auszumachen, wo hierfür die Verantwortung lokalisiert ist.[2)] Auf jeden Fall ist die Ausbildung im Tätigkeitsfeld des Klassenlehrers oder der mit diesem Begriff angezeigten Kompetenzen, in der bisherigen Form des Vorbereitungsdienstes institutionell nicht repräsentiert. Unabhängig von den Unterschieden in den einzelnen Bundesländern ist der LA in der Zweiten Phase aber dem Ziel verpflichtet, sein Lehramt selbständig und in vollem Umfang auszuüben. Der volle Umfang wird allerdings vor allem im Hinblick auf die "volle" Unterrichtsverpflichtung verstanden. In diesem Zusammenhang fragen wir nach dem für die Zweite Phase konstitutiven Element, dem "Ausbildungsunterricht" (siehe dazu auch unten S. 331f).

---

1) Vgl. u.a. Tillmann 1972
Hagener/Marienfeld 1975; Faeckel 1973 und Gesamtschule 74 - Tagungsbericht und die hier erarbeiteten Vorstellungen zu den Problemen "Soziale Organisation, Soziales Lernen", "Mitbestimmung", "Elternaktivierung" ; abgedruckt z.T. in: Die Deutsche Schule 1975,H.7/8,S.489-512

2) Ein solcher Integrationsbereich wird in dem an Berliner Hochschulen eingeführten Studienbereich "Unterrichtswissenschaft" angestrebt, der verstanden wird als "Integration des Gesamtstudiums, bezogen auf professionelles Handeln im Berufsfeld Schule (Lernbereichsdidaktik), speziell einer Altersgruppe (Stufendidaktik) ...".In: Die Deutsche Schule 1973,H.7/8,S.500f

Siehe auch zu diesem "didaktischen Integrationsmodell", Aust/Posner 1973,S.328ff

Zur Diskussion und Kritik eines eigenständigen Fachbereichs "Unterrichtswissenschaft" siehe: Preuss-Lausitz u.a. 1975, S.9ff und Otto 1975,bes.S.66f

Siehe auch oben S. 82

d. Zum Verhältnis von Seminarveranstaltungen und Ausbildungsunterricht

Während in einigen Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Saarland) neben dem vollen Lehrauftrag nur die von den Seminaren vorgesehenen Hospitationen als Ausbildungsunterricht zu bezeichnen sind[1], ist die Ausbildung in den übrigen Bundesländern durch eine Verringerung der Pflichtstundenzahl und durch die Unterscheidung in selbständigen und angeleiteten Unterricht gekennzeichnet.[2] Da diese Anleitung allerdings vor allem durch Ausbildungslehrer/Mentoren erfolgt und von den Seminaren nur punktuell geleistet wird, kann hierin kein grundsätzlicher Unterschied gegenüber der Junglehrerausbildung (Pflichtfortbildung) erkannt werden. Allerdings ist in Ländern, die die Ausbildung einem Bezirksseminar überwiesen haben, eine Zurücknahme dieser Anleitungsfunktionen der Schulen festzustellen.[3] Als Ausgleich wird dafür

---

1) Die Betreuung und Beaufsichtigung in den Schulen erfolgt hier vor allem durch Mentoren und Schulleiter.
Im Saarland z.B. haben die Junglehrer während der Dauer der Pflichtfortbildung sich für jede Unterrichtsstunde schriftlich so vorzubereiten, daß "Klarheit über Unterrichtsziel und den methodischen Weg besteht. Die Unterrichtsvorbereitungen sind wöchentlich dem Schulleiter vorzulegen." (GM Bl, Saarland,5(1972),Nr.25,S.432ff,III;4)

2) Zur Regelung der jeweils festgelegten Unterrichtsverpflichtung siehe Anlage Nr. 4

3) In Berlin kann den LA auf Wunsch ein Mentor durch den Schulleiter benannt werden. (G V Bl,26(1970),Nr.33§9;5)
In Hamburg bestellt der Schulleiter "im Zusammenwirken mit dem ständigen Hauptseminarleiter für den Referendar Anleiter ..." (M Bl,1973,Nr.3,S.73ff,§9;3)
In Hessen soll die "Ausbildung in der Ausbildungsschule" durch ein "Schulseminar" angeleitet und unterstützt werden. Im Rahmen dieses Seminars werden "Unterrichtsübungen, Unterrichtsversuche und Hospitationen sowie Veranstaltungen zur Einführung in Fragen des Schulrechts und der Schulverwaltung" durchgeführt. Es dient weiterhin "der gemeinsamen Planung, Durchführung und Kontrolle von Unterrichtsprojekten". (A Bl KM Hessen,1970,§6;4)

eine verstärkte Integration von Seminarveranstaltungen und Unterrichtspraxis angestrebt, also vor allem durch gemeinsame Hospitationen der Seminare und Unterrichtsbesuche der Ausbilder.[1)]

Bedeutsameres Unterscheidungskriterium scheint dagegen zu sein, welche Funktion Schule zugesprochen wird. In den an der traditionellen Junglehrerausbildung orientierten Konzeptionen ist eine bestimmte Schule und hierin häufig eine bestimmte Klasse, Ziel und Endpunkt der Bemühungen, während in stärker ausbildungsorientierten Konzeptionen Schule vor allem unter dem Gesichtspunkt der qualifikationserzeugenden "Schulpraxis" intendiert ist, also i.d.R. Mittel zur Erreichung bestimmter Qualifikationen und günstigenfalls Anlaß für Ausbildungsmaßnahmen darstellt. Besonders das Interesse an Flexibilität und Substituierbarkeit der Arbeitskraft des Lehrers, bedingt durch fehlende Selektionsmechanismen im Qualifikationsprozeß auf der einen Seite und der zunehmenden strukturellen Differenzierung des Schulsystems auf der anderen Seite, führt in diesen Konzeptionen zu Forderungen, die LA in allen Stufen unterrichten zu lassen, in möglichst allen Fächern wenigstens zu hospitieren (vgl. für NW, OVP, 1972,§11;3) und die Schule während des VD zu wechseln (für Hamburg, M Bl,1973,§9;1).

---

1) Für die Junglehrer-Ausbildung in Niedersachsen stellte H. Hasler - für das Jahr 1968 - hinsichtlich der Beratungsbesuche ein "deutliches 'Intensitätsgefälle' ... zwischen den Großstädten und den Landkreisen" fest. "In Großstädten konnten die Hauptseminarleiter teilweise 160 Beratungsbesuche durchführen, während in Landkreisen nur 30 Besuche möglich waren. Das bedeutet, daß die L. z.A. in den Städten ihren Hauptseminarleiter bis zu 5mal für ein persönliches Beratungsgespräch zur Verfügung hatten, die Junglehrer in den Landkreisen sahen ihren Hauptseminarleiter im ganzen Jahr entweder überhaupt nur in den Hauptseminarveranstaltungen oder einmal bei einem Beratungsbesuch." (H. Hasler 1969,S.7)

In der Verordnung für NW kommt dieses ausbildungsbezogene Verhältnis von Schule und Bezirksseminar in der Bestimmung zum Ausdruck: "Veranstaltungen des Bezirksseminars haben grundsätzlich Vorrang vor denen der Ausbildungsschule" (OVP,1972,§9;3), denn was könnte diese Prioritätensetzung, angesichts der zwingenden Absprachen, Verpflichtungen und Termine in der Schule, anderes bedeuten, als daß Schule eben nicht berufliches Tätigkeitsfeld ist, sondern vor allem den Intentionen der theoretischen Ausbildung zugrundliegendes Feld der Erprobung.

4.6.2 Analyse der Ausbildung in Hauptseminaren in Nordrhein-Westfalen

Wir sind von der These ausgegangen, daß die Ausbildung an Bezirksseminaren in NW sich an den aufgezeigten Praxis-Phasen im VD orientiert und inhaltlich die "theoretische Fundierung" dieser Unterrichts- und Erziehungspraxis anstrebt.
Es werden im folgenden die Intentionen von Seminarleitern hinsichtlich der curricularen Entscheidungen für die Ausbildung im Hauptseminar analysiert.
In einer ersten Phase des VD'es sollen nach Aussagen von Seminarleitern:

"Grundlagen für den Umsetzungsprozeß", ein "gemeinsames Informationsniveau"(Y), ein "schulpädagogisches Gerüst" (E), "Grundnotwendigkeiten" (B) gewonnen werden , eine "gewisse Grundinformation" (O), ein "Überblick über das System Pädagogik" (D) im allgemeinen und über "das System Unterricht im besonderen" (U) erworben werden oder ein "Fundament, das bestimmt ist durch die wissenschaftliche Analyse von Unterricht und sich auf verschiedene didaktische Modelle bezieht" (G) beherrscht werden, um eine "tragfähige Grundlage für das Erfassen der Unterrichtswirklichkeit zu gewinnen" (G)[1].

Inhaltlich erfolgt in dieser Phase vor allem die Behandlung didaktischer Modelle und hierbei wiederum, übereinstimmend für alle befragten Bezirksseminare, die Erstellung von Unterrichtsentwürfen, denen in besonderer Weise ein vermittelnder Charakter zwischen Theorie und Praxis, zwischen dem Anspruch nach Wissenschaftlichkeit und der aufgetragenen Unterstützung bei Problemlösungen, vor allem in der Anfangszeit, beigemessen wird. Diese Funktionsbestimmung wird aufrechterhalten, unabhängig davon, ob die schriftliche Unterrichtsvorbereitung als "unverzichtbarer Bestandteil verantwortungsvoller Arbeit überhaupt" (E) postuliert oder nur "rein formal betrachtet" wird (O).

---

[1] Wir verweisen hier hin auf M. Bönsch: Grundphänomene im Unterricht, Bad Heilbrunn 1966
Siehe dagegen das Konzept einer "konstruktiven Didaktik" von G.G. Hiller (1973). Es entspricht dieser "Didaktik als einer angewandten Handlungswissenschaft, daß nicht zuerst die - vermeintlich grundsätzlichen - Schwierigkeiten erörtert und geklärt werden, um dann auf solchem Hintergrund kritisch danach zu fragen, wie sich das Grundsätzliche anwenden lasse, wie dann wohl Schulpraxis auszusehen habe. So würde eine fruchtbare Wechselwirkung in ein zeitliches Nacheinander gepreßt." (ebd. S.14)

Mit der Erstellung schriftlicher Unterrichtsvorbereitungen werden nach Aussage von Seminarleitern im einzelnen folgende Ziele verfolgt:[1)]

- Sie dienen der Vermittlung "didaktischer Sensibilisierung" (E), der Unterstützung "unterrichtlicher Verantwortung" (Q).

- Unterrichtsentwürfe unterstützen die "wissenschaftliche Absicherung" des Unterrichts (G). Dabei wird Wert darauf gelegt, daß der LA bei Abweichungen von einem Modell dieses begründen kann.

- Unterrichtsentwürfe machen den LA sicherer im Handeln (S).

- Sie sollen eine "objektivere Einschätzung von Unterrichtsproben" ermöglichen (W).

  Gedacht wird dabei einmal

  a) an eine Beurteilung des Unterrichts entlang den formulierten Unterrichtszielen im Sinne summativer Evaluation, dabei kommt den "möglichst konkret beschriebenen Zielvorstellungen und klaren Strukturen des (antizipierten; eig. Hinzuf.) Lernprozesses" eine besondere Bedeutung zu (E).

  b) Der Unterrichtsentwurf selber wird zum Gegenstand der Beurteilung.

  c) Nicht die Übereinstimmung von antizipierten Zielen und "erreichten" Zielen ist bedeutsam, sondern die Begründung der Auswahl der Ziele und das argumentativ dargestellte Verhältnis von pädagogischer Intention und pädagogischen Maßnahmen.

  d) Der Unterrichtsentwurf unterstützt die Kommunikation, indem er Vereinbarungen vorweg bestimmt.

- Unterrichtsentwürfe dienen - oft als exemplarische Beispiele den LA zur Verfügung gestellt - als "erste Handreichungen" (D) als "notwendiges Handwerkszeug" (W).

- Von der schriftlichen Planung des Unterrichts, vom Gesamtkomplex der Entscheidungen aus, werden auch "übergeordnete Einheiten" (M) als sinnvoll aufschließbar bezeichnet.

- Die vollständige Erfassung von Strukturmomenten dokumentiert sich am ehesten im Unterrichtsentwurf. Ihre Erstellung ist dabei insofern belastend, als man sich am Anspruch der Theorie ausrichten muß.

[1)] Vgl. auch Lattmann 1971,S.47 und Beckmann 1974

Für die Hauptseminararbeit konnte für die Anfangsphase weiterhin große Übereinstimmung zwischen den Bezirksseminaren dafür festgestellt werden, daß parallel zu schulpädagogischen Themen eine mehr grundsätzlich orientierte Einführung in die Ziele des VD'es erfolgt, d.h. es werden Relevanz- bzw. Irrelevanzregeln gegeben, an denen sich Erwartungen der LA orientieren können. Neben der Vermittlung einer gewissen Leistungserwartung, informeller Regelungen und organisatorischer Besonderheiten werden hierbei vor allem die formalen Erwartungen des Systems thematisiert, i.d.R. als spezialisiertes "Gegenstandswissen", vielfach ohne den situativen berufspraktischen Kontext. Als solche Themen werden etwa bezeichnet: Amtspflichten des Lehrers, beamtenrechtliche Fragen zum Status des LA's, Struktur und Organisation des VD'es, Konferenzordnung am Bezirksseminar und für Schulen. (siehe dazu S.140ff)

Außerdem wird häufig schon zu Beginn des VD'es auch auf die Prüfungsbedingungen hingewiesen, z.T. auf ausdrücklichen Wunsch der LA. Auf der anderen Seite wirkt der frühzeitige Hinweis auf die Prüfungsbedingungen auch entlastend bei Entscheidungen über das Ausbildungsprogramm, so wenn z.B. die Erarbeitung ausführlicher Unterrichtsentwürfe vor allem von den Prüfungsbedingungen her begründet wird, während für die tägliche Unterrichtspraxis Standards sog. Verlaufsplanungen als ausreichend anerkannt werden. Auch die Durchführung von Unterrichtsreihen, deren Planung, Analyse und kritische Reflexion wird nicht ausschließlich und vor allem durch Ausbildungsintentionen begründet, sondern vielfach sekundär durch eine sich zunehmend durchsetzende Konzeption schriftlicher Hausarbeiten in der Zweiten Staatsprüfung.

Es wird auch hierin deutlich, daß die Ausbildung im VD entschieden durch Grenzdefinitionen determiniert ist, durch den Übergang von der Pädagogischen Hochschule in den VD und vom VD in den Beruf. Der Entscheidungsspielraum aller Beteiligten ist dadurch erheblich eingeschränkt und die Motivation der LA dominant auf das Ende der Ausbildung hin ausgerichtet.

Im weiteren Verlauf der Ausbildung werden dann Aspekte der Unterrichtsplanung, so wie sie in didaktischen Modellen angeboten und für die Erstellung von Unterrichtsentwürfen als entscheidbar ausgewiesen werden, besonders thematisiert. In allen untersuchten Bezirksseminaren nimmt dabei die Entscheidung über Unterrichtsziele höchste Priorität ein.

Allgemein kann für die Strukturierung der Ausbildung davon ausgegangen werden, daß die für die Unterrichtsplanung als bedeutsam erkannten Entscheidungsmomente auch für die Planung und Durchführung der Seminarveranstaltungen zumindest in der ersten Phase des VD'es bestimmend sind.[1)]

Dafür einige Belege:

"Der Ausbildungsprozeß ist hier identisch mit dem Ablauf der Planung von Unterricht." (B) "Die Planung des Hauptseminars ist abgeleitet von der Unterrichtsplanung." (M)

"Dann kommt, nach der Vermittlung dieses notwendigen Handwerkszeugs (Erstellen von Unterrichtsentwürfen; eig. Hinzuf.) gezielt das Aufgreifen der Stundenabfolge: Fragen der Motivation, der Erarbeitung, der Vertiefung, der Ergebnissicherung ... mit dem lerntheoretischen bzw. -psychologischen Hintergrund ... Der Unterricht wird hier in seiner Stufigkeit durchlaufen." (W)

---

1) Siehe dazu den Versuch von L. Hardörfer (1974), ein "didaktisches Strukturschema" als "Integrationskern der Lehrerausbildung" zu bestimmen und die in den didaktischen Modellen ausgewiesenen Faktoren des Unterrichts zum Gegenstand verschiedener Ausbildungsphasen zu machen.
Die sukzessive "Behandlung" der in didaktischen Modellen dargestellten unterrichtlichen Faktoren/Elemente kann sich allerdings nur dann rechtfertigen, wenn es gelingt, separierte Aufgabenelemente zu Tätigkeiten zu verknüpfen, diesen Zusammenhang nicht nur symbolisch - also vor allem durch Sprache - zu binden, sondern auch in Ereignissituationen zu stiften, wenn dieser Lernprozeß dem Lösungsverhalten bei praktischen Problemen kongenial ist und die in diesem Lernprozeß erworbenen Qualifikationen geeignet sind, die Lösung unterschiedlicher Aufgaben zu unterstützen.
Zur Substitution von Qualifikationen, d.h. zur Frage, welche gleichen Aufgaben mit unterschiedlichen Qualifikationen bewältigt werden können und zum Transfer von Qualifikationen, also der Frage nach der Lösung unterschiedlicher Aufgaben mit gleichen oder ähnlichen Qualifikationen siehe u.a. E. und W. Fricke 1974.

Dabei wirkt sich der selbstgesetzte Anspruch nach wissenschaftlicher Grundlegung des Unterrichts insofern als problemreich aus, als die Selektivität der Wissenschaft größer ist als die Verarbeitungskapazität angesichts der Totalität des Handelns in unterrichtlichen Prozessen.[1)] Es wäre also zu fragen, ob etwa die Priorität, der die Entscheidung über Unterrichtsziele zugestanden wird, auch im Hinblick auf Ausbildungsprozesse und hier vor allem in Hinblick auf die Überwindung der Anfangsprobleme, zu rechtfertigen ist. Die Begründung eines Seminarleiters für die Priorität der Lernzielfrage im Ausbildungsprozeß durch den Hinweis, daß eben besondere Schwierigkeiten bei der "Formulierung" von Lernzielen bei LA'n bestanden hätten und dieses Problem darum in der nächsten Ausbildungsphase an den Anfang der Ausbildung gestellt wurde, deutet mehr auf Defizite der LA in einem spezifischen Fertigkeitsbereich hin, der nun allerdings im

---

1) Vgl. Menck 1973,S.35
Im Hinblick auf die technische Relevanz bzw. Irrelevanz psychologischer Forschungsarbeit weist K. Holzkamp darauf hin, "daß die Resultate der psychologischen Lernforschung etwa zur Verbesserung der Unterrichtsmethodik in der Schule, in der es schließlich auch um 'Lernen' geht, kaum etwas wesentliches beigetragen haben.

Ein Grund für diesen Umstand liegt darin, daß der Begriff des 'Lernens' in der Psychologie durch methodische Notwendigkeiten allmählich so stark operational reduziert wurde, daß er mit dem alltagsnahen Konzept des 'Lernens', wie es etwa der Lehrer benutzten muß, kaum mehr etwas gemein hat, so daß mithin auch die Befunde der Lernforschung kaum auf die Schulsituation übertragbar sind." (Holzkamp 1972,S.23)

VD mit höherer Priorität erwartet wird, als auf unterrichtswissenschaftliche oder ausbildungsstrategische Begründungen eben dieser Kategorie von Unterrichtsplanung.[1)]

Es wird auch hier der Zielkonflikt deutlich, vor dem die Ausbildung am Bezirksseminar steht: Dem Anspruch einer "wissenschaftlichen" Ausbildung besonders im Bereich begründeter Unterrichtsplanung und -analyse nachzukommen und zum anderen die aktuellen Bedürfnisse der LA in der beruflichen Praxis zu befriedigen.
Dieser Konflikt wird von Seminarleitern z.B. so formuliert:

"Die Reihenfolge der Themen ist sehr schwierig, man muß am Anfang zuviel auf einmal machen, weil sich zuviele Fragen stellen." (N)

---

1) Hinzuweisen ist auf die hierbei zum Ausdruck kommende Auffassung von rationalem Handeln, derentsprechend das Handeln nur von den Zwecken/Zielen abgeleitet wird.
Das Verhalten des Lehrers ist in diesem Paradigma dann gerechtfertigt, wenn dadurch die angestrebten Ziele gefördert oder erreicht werden. Mit dem Hinweis auf die Entscheidungsmöglichkeit durch Problemverkleinerung - begrenztere Handlungsgefüge, Episoden, Prozeßmodelle (siehe oben S. 15 und S. 82) - und die Berücksichtigung von Nebeneffekten und Folgen (u.a. durch Einbezug von Befunden, die Forschungen über Sozialisation in der Schule anbieten,(s. u.a.obenS.129) ist gegen eine Denunziation allgemeiner Zielvorstellungen/ Prinzipien/Auffassungen Stellung genommen worden (oben S. 73f). Hinsichtlich der thematisierten Bedeutung von Verantwortung (obenS. 63) ist bei der Problemverkleinerung in Handlungsgefüge - statt in Handlungselemente - darauf hinzuweisen, daß hierbei jemand in dem Sinne zur Verantwortung gezogen werden kann, als die Konsequenzen seines Handelns einer Bewertung unterliegen. (siehe auch Elliot 1973,S.561) Das Korrelieren von Handlungen mit bedeutsamen Wirkungen/Folgen kennzeichnet die von N. Luhmann bezeichnete "konditionale Programmierung".

Bei Entscheidungen für bestimmte Inhalte werden darum vermittelnde Referenzen und Hypothesen wirksam, so die vielfach vertretende Hypothese etwa, daß eine "gute" Unterrichtsplanung Disziplinschwierigkeiten überwinden helfe, also die Erweiterung der technischen Verfügung über die Planung von Lernprozessen zugleich die Kontrollierbarkeit des gesamten Lernvorgangs erhöhe.

"Lehramtsanwärter müssen zuerst die Elemente erkennen und dann in einem zweiten Schritt die Interdependenz leisten." (B)

"Meine Intention geht dahin, das Unterrichten in kleinen Schritten zu erlernen", durch Unterrichtsanalyse und didaktische Modelle. "Dann erst beschäftigen wir uns mit dem Umfeld, was Unterricht abhängig macht. Wir rollen die Lernvoraussetzungen auf ..." (H)

Weiterhin ist hier die traditionelle Aufgabenteilung am Bezirksseminar zu nennen und vor allem das jeweilige Unterrichsverständnis der Seminarleiter (siehe oben S.213ff),das eine bestimmte Auswahl von Theorieelementen, Unterrichtslehren und didaktischen Modellen begründet, die wiederum nicht nur eine Objektivierung des Unterrichts anleiten, sondern auch ihrerseits ein spezifisches Unterrichtsverständnis vermitteln. Für den ersten Fall sind Erwartungen der Fachleiter auszumachen, also der fachdidaktischen Ausbildung, auf die von Seminarleitern etwa in folgender Art Bezug genommen wird:

"Wir haben jetzt lernzielorientierten Unterricht behandelt, da der LA ja Unterrichtsentwürfe erstellen muß,wenn der Fachleiter in den Unterricht kommt ... Der LA muß darum trainieren, Ziele zu formulieren. Das Eingebundensein dieses Problems in die Curriculumtheorie machen wir dann später intensiver deutlich." (G)

Für den zweiten Fall, der allerdings nur selten expliziert wurde (vgl.oben S.245f), steht folgende Aussage:

"Dann wird die Fähigkeit zur Unterrichtsplanung systematischer aufgebaut: didaktische Theorien, Lerntheorien, Artikulationsschemata usw.) Allerdings erfolgt das immer praktisch, z.B. an konkreten Unterrichtsentwürfen. Die Analyseaufgabe halten wir für sehr wichtig. Diese Unterrichtsplanungen kann zu Beginn nicht in Arbeitsgruppen erfolgen. Erst dann kann in den Fachseminaren an die umfassenden Planungen gegangen werden. Im Hauptseminar liefern wir die allgemeinen Instrumentarien." (A)

"Unsere Auffassung von Unterricht ist, daß Schüler so früh wie möglich und so häufig wie möglich in lernzielgesteuerten Aktivitäten, in gestützten Aktivitäten, freigesetzt werden." (S)

Von diesem Unterrichtsverständnis her kann das Eingehen auf "Lernvoraussetzungen" kein marginales Thema mehr sein. Während diejenigen, die Planung des Seminars an der instrumentellen Erfüllung vermeintlich vorgegebener Planungsmodelle von Unterricht orientieren, formulieren können:

"Es wurdebei uns immer deutlicher, daß das 'Entscheidungsfeld' bedeutsamer geworden ist als das 'Bedingungsfeld'. Im Hinblick auf anthropologische und soziokulturelle Voraussetzungen verweisen wir immer wieder auf das Studium (PH). Das ist für uns kein Thema mehr. Die Sachanalyse ist bei der Unterrichtsplanung der entscheidende Faktor. So muß ich auch unsere Fragestellungen von der Fachdidaktik her sehen." (M)

Ein Seminarleiter, der sich nach eigenen Angaben vor allem an der "Systemtheoretischen Didaktik" orientiert, formulierte ähnlich:

"Den größten Teil des Ausbildungsjahres verwenden wir darauf, den Komplex Unterricht überhaupt als Lernprozeß deutlich zu machen. Die LA werden im Hinblick auf Unterricht geprüft und nicht auf Erziehungstätigkeiten. Erziehung spielt sich in den Interaktionsbereichen ab. Wenn ein LA aber in seinem Unterricht keine kognitiven Strukturen schafft, dann hat er das Ziel nicht erreicht, weil das Ziel auf die 'Sache' formuliert ist." (B)

Daß die quasi wissenschaftsimmanente Ausrichtung der Seminarveranstaltungen entlang vorliegender didaktischer Theorien angesichts der vom LA zu lösenden Probleme nicht durchzuhalten ist, wird spätestens dann mit allem Nachdruck deutlich, wenn die LA die Fertigkeit beherrschen, einen Unterrichtsentwurf (oder eine "Verlaufsplanung") nach gewissen Standards zu erstellen und sich damit gegenüber Ansprüchen bei Unterrichtsbesuchen abgesichert haben, die Anforderungen des Unterrichts nun nicht mehr kontrollierbar von den Erwartungen des Seminars überlagert werden bzw. einem spezifischen Modus der Kontrolle der Tätigkeiten mit einem gewissen instrumentellen Repertoire begegnet werden kann. Für die Seminararbeit

stellt sich dann das Motivationsproblem in dem Maße, wie eine formale, externe Kontrolle durch Selbstregelung ersetzt werden muß und die technische Verfügung des Instruments nicht mit Veränderung unterrichtlichen Verhaltens synchron verläuft, sondern die schriftliche Unterrichtsvorbereitung von den LA als Routineproblem eines Teiles aufgetragener Tätigkeiten mit bestimmten Anlernzeiten und definierten Fertigkeitsstandards begriffen wird.[1)]

[1)] Unterrichtsvorbereitungen tragen dann Kennzeichen von Routineprogrammen, wenn durch sie ein "Empfangsschema für Umweltinformationen" (Luhmann 1971,S.135) festgelegt, ein abstraktes, vereinfachtes Wirklichkeitsbild entwickelt wird und Entscheidungen nur nach Maßgabe dieses Schemas erfolgen. Als schriftlich fixierte Handlungsabfolge und der dadurch determinierten unterrichtlichen Interaktion ist hierbei allerdings ein typisch für Berufsanfänger auszumachender Modus der Fixierung auf ein Unterrichtsverständnis als Aktions-Reaktions-Prozeß zu erkennen. Berufsroutine stellt sich dann typisch dar durch den von der Seite des Lehrers dimensionierten Handlungsraum (in der Abfolge von Handlungen; in sozialen Konflikten; in inhaltlichen Präferenzen; in dem Anschein, nicht routinemäßig zu handeln; in der Darstellung von Erwartungen).

Mit der Thematisierung unterrichtlichen Handelns versucht G. Hiller (1973) auf die Frage nach "dem eigentümlich korrelativen Verhältnis und den Spielräumen der Lehrer und Schüler" (S.48), die sich durch den gegenseitigen Bezug eines vorbereiteten Unterrichtsplans und der tatsächlich im Unterricht aktualisierten Interaktion ergeben, eine Antwort, indem er auf die Bewußtmachung alternativer Kodierungen durch die Reversibilität von Handlungsformen als unterrichtliches Geschehen hinweist. Solche reziproken Handlungsformen seien zu beziehen auf die "Struktur der Präsentation von Erwartungen" und diese beeinflussenden Rahmenbedingungen, die "Struktur der Rezeption durch den Interagierenden" und die "Struktur des Ausmessens von Spielräumen in der aktiven Komponente des antwortenden Handelns" (S.53).

Entscheidend für das Programm der Berufseinführung im VD ist, welche Qualifikations- und Sozialisationsprozesse systematisch gefördert werden: durch welche ausgewählten oder ignorierten Planungsstrategien, durch das Favorisieren welcher Variablen, durch die Art der Zuordnung von Planung und unterrichtlicher Realität, von Handlungen und bewerteten Folgen.

So stellt ein Seminarleiter etwa bedauernd fest, daß in Gruppenarbeiten "nicht alle Strukturmomente des Unterrichts berücksichtigt wurden." Die "nicht abgedeckten Felder" sollten dann "in Form von Informationen" angeboten werden. (G)

Von Seminarleitern wird etwa auch festgestellt, daß LA gerne neuere didaktische Modelle kennenlernen möchten, (W) aber, "von Anfang an müssen wir präventiv Probleme ansprechen, die sich in unterrichtlichen Situationen immer wieder stellen. Erste Vorinformationen sind z.B.: Lehrer-Schüler-Verhalten, Konflikte in der Klasse." (A)

"Im letzten Jahr haben wir lange am Thema Unterricht gearbeitet und die anderen Bereiche, die der Lehrer täglich erfährt, vernachlässigt. Hierauf wurden wir von Lehramtsanwärtern kritisiert. Wir sollten z.B. auch das Feld Disziplin aufarbeiten, da lägen die eigentlichen Probleme." (G)

"Was wir dann von uns aus immer hineindrücken müssen sind Themen wie Differenzierung und Sozialformen." Gleichzeitig "entstehen in jedem Hauptseminar soviel Fragen, die zwar aktuelle Anliegen der LA sind, die aber den Rahmen des Hauptseminars sprengen. ... meistens werden von den LA dann entweder Medienfragen gewünscht, die rasche Ausbildung an bestimmten Geräten und deren Einsatz im Unterricht, aber auch die Disziplinfragen kommen sofort." (K)

Oder es wird festgestellt, daß bei Unterrichtsentwürfen "die Orientierung an einer Didaktik mehr formaler Art" ist; (V) "daß z.B. Lernziele insgesamt gut formuliert werden usw. Wenn man aber mit einzelnen LA darüber spricht, dann merkt man, daß die Begründung der Ziele z.T. undiskutiert blieb." (V)

Die Einführung in Theorie und Praxis des Unterrichts untersteht dabei allgemein dem Interesse, alle Bereiche des Unterrichts, die als Problemfelder des unterrichtlichen Handelns sich in einem geschichtlichen Prozeß als bedeutsam erwiesen haben, in einem Überblick lehrgangsartig darzustellen und mit einer gewissen Schlüssigkeit - des Modells - zur Lösung praktischer Probleme anzubieten. Beide Interessen scheinen sich aber in Grenzen auszuschließen. Es muß zumindest befürchtet werden, daß die Informationsfülle und die bei diesem Vorgehen notwendigerweise abstrahierenden Verallgemeinerungen Wertungen verdrängen zugunsten immer neuer

Informationen, "die im Extremfall zur Auflösung des Orientierungsfeldes in komplizierte Zusammenhänge von neutralen, gleichrangigen Informationen führen",[1] den Regreß auf ausschließlich subjektive Erfahrung unterstützen und diesen damit begründen lassen, daß die "Vollständigkeit" der angebotenen Systematik die selbst erfahrenen Situationen nicht träfe und insgesamt damit überflüssige Theorie verkündet würde.
Die Funktion der Wissenschaft, "faktisch nicht gewählte Möglichkeiten als Möglichkeiten bewußt zu halten und neue Möglichkeiten zu entwerfen"[2], kann erst dann wirksam werden, wenn eine gewisse subjektiv empfundene Sicherheit in unterrichtlichen Situationen vorhanden ist, da das "Lernen in Enttäuschungssituationen besonders schwer ist, wenn nicht besondere Hilfen bereitgestellt werden"[3].

In den nachfolgenden Ausbildungsabschnitten soll das Hauptinteresse dann "nicht mehr auf den Aspekt des sofort Verwendbaren" gerichtet sein, sondern "auf übergeordnete Aspekte ... etwa in der Weise, daß über die eigenen Verhaltensweisen hinaus reflektiert wird, daß der LA sich als Lehrer begreifen lernt". (E)

Konkret inhaltlich kann auch für den weiteren Verlauf der Arbeit im Hauptseminar davon ausgegangen werden, daß Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion die zentralen Fragen bleiben, auf die man sich angesichts der nur zwei Semester umfassenden Ausbildung beschränken muß.

---

[1] Dreitzel 1970,S.35
H.P. Dreitzel spricht hier weiter davon, eine "mittlere Reichweite zur Realität zu halten", um die Handlungsorientierung nicht zu verlieren.

[2] Menck 1972,S.19, siehe auch: Fingerle 1973,S.86

[3] Luhmann 1972,S.50, vgl. auch S.327 und Fingerle 1973, S.126 und Wellendorf 1969(b),S.106

Dabei sehen sich Leiter von Hauptseminaren mit zunehmender Sicherheit der LA im Unterrichten mit dem Problem konfrontiert, die komplexen Probleme der Berufspraxis nicht mehr durch gegebene Organisationsstrukturen oder durch längerfristig vorgegebene, inhaltliche Entscheidungen, in rein "theoretische" Fragen auflösen zu können. Während im Hauptseminar inhaltlich der Grad der Integration mit dem Ausbildungsunterricht kaum erreicht werden kann und hinsichtlich der Tätigkeiten[1] im Beruf mehr zufällig als geplant Hilfe erwartet werden kann, ist über die Organisation der Kommunikationsprozesse diesem Interesse eher nachzukommen. Unter Beibehalten der gegebenen Ausbildungsstruktur ist darum das Bemühen erkennbar, die Hauptseminarveranstaltungen so zu organisieren, daß in ihnen eine sinnvolle Verbindung von Theoretischem und Praktischem erfolgt. Das wird vor allem durch Gruppen- oder "Projekt"[2] -arbeit zu erreichen versucht, in der das "praktische" Problem von den Mitgliedern definiert werden kann oder das Thema vorgegeben wird, weil man davon ausgeht, daß die kollektiv erarbeitete Problemlösung bedeutsamer sei als die immer zufällig bleibende Themenfindung durch die Gruppe, die Relevanz gerade dieses Themas hinsichtlich der Berufsqualifikation dann nicht garantiert sei - vor allem eine Flucht in das "Theoretische" bei LA befürchtet werden müsse - und man letztlich keine Zeit habe für entsprechende Themenfindung durch die Gruppe. (vgl. oben S.237)

Die Gruppenarbeit entlastet die Seminarleitung außerdem von wöchentlichen Entscheidungen und trägt zugleich dem Anspruch partizipativer Beteiligung und der Notwendigkeit, Motivationen zu verstärken, Rechnung. In der Regel wird die Arbeit des Hauptseminars unterschieden in eine Phase mit Gruppentätigkeiten und in eine Informationsphase zur Behandlung schulrechtlicher Fragen, Prüfungsfragen oder für Probleme, die nicht in den Gruppen behandelt werden, wie z.B. - typischerweise - Fragen der Differenzierung, zur Schulreform, Verkehrserziehung, Curriculumentwicklung, Schultests, Hausaufgaben.

---

[1] Vgl. oben S. 103ff (Tätigkeiten nach Knight/Wegenstein)

[2] Siehe dazu vor allem: Materialien zum Projektstudium, Materialien der Bundesassistentenkonferenz, Bd.11, Bonn 1973

In den einzelnen Bezirksseminaren werden dabei verschiedene organisatorische Maßnahmen und Abläufe ausprobiert, von denen einige in den Grundzügen wiedergegeben werden sollen. Für alle Formen gilt dabei, daß Lehrer der jeweiligen Ausbildungsschule an diesen Arbeiten nicht teilnehmen.

- Das Hauptseminar gliedert sich in Abteilungen, die jeweils von einem Seminarleiter oder seinen Stellvertretern geleitet werden.
  - o Die Abteilungen arbeiten schulformbezogen.
  - o In den drei Abteilungen wird themengleich, aber zeitlich verschoben gearbeitet.

- Bestimmte Themen werden in Gruppen erarbeitet. Diese Gruppenarbeit umfaßt meistens 1-2 Hauptseminarsitzungen.

- LA bestimmen nach der Einführungsphase des VD'es verschiedene Themen, die dann über 2 bis 3 Monate hin in Gruppen erarbeitet werden.

- Es werden "Themengruppen" aus den verschiedenen Abteilungen des Hauptseminars gebildet, die die eigentliche inhaltliche Erarbeitung, außerhalb der Hauptseminarsitzungen, tragen.
  Diese Themengruppen setzen sich aus Mitgliedern der verschiedenen Abteilungen zusammen und sollen an einer Ausbildungsschule bzw. an benachbarten Schulen unterrichten.
  Den Themengruppen werden bestimmte Aufgaben und Termine vorgegeben. (vgl. dazu den Vorschlag von Koch/Pfeifer, siehe oben S. 199)

Übereinstimmend wird von den Seminarleitern hinsichtlich der Gruppenarbeit angemerkt, daß LA diese Arbeitsweise zwar befürworten, daß sie aber Schwierigkeiten haben bei der Selbstorganisation der Arbeit.

"Sie haben Schwierigkeiten im Team zu arbeiten." Außerdem wenden LA ein, "sie seien zeitlich überlastet mit der Anfertigung der schriftlichen Hausarbeit, der Vorbereitung des täglichen Unterrichts, der Vorbereitung der Unterrichtsbesuche." (G)

"Es gibt keine eigentliche Einübungsphase, um das zu lernen, was hier formal verlangt wird. LA sind kaum gewohnt, selbständig zu arbeiten. Ausgewählte Literatur zu bestimmten Themen des Hauptseminars wird kaum benutzt. Es gab Themen, zu denen kein einziges Buch ausgeliehen worden war, z.B. zum Thema Differenzierung. Man hat den Eindruck, daß LA damit völlig überfordert sind, jetzt so plötzlich selbständig zu arbeiten. Z.T. ist es auch mangelndes Engagement. Bei einigen kommt noch hinzu, daß sie durch den Unterricht völlig überfordert und überfahren sind. Vor denen wird die Seminararbeit als Entspannung aufgefaßt." (V)

LA möchten anstelle der Gruppenarbeit "das ganze lehrgangsmäßig überschaubar haben. Sie wollten ... Felder haben, möglichst einen Stoffplan, der abzulernen ist, damit man schon jetzt Sicherheit gewinnen kann, in der Prüfung etwas produzieren zu können." (U)

Auch in diesen Phänomenen zeigt sich für uns - neben den defizitären Ausgangsbedingungen bei LA'en - die potentielle Diskrepanz zwischen Ansprüchen der Seminare und den Problemen der Berufspraxis, insofern auch die Gruppenarbeit, wie alle anderen Ausbildungsmaßnahmen auch, in direkter Bewährungsprüfung steht zu den Möglichkeiten individueller beruflicher Tätigkeit. In keiner Phase der Ausbildung, Fort- oder Weiterbildung, ist dieser Zusammenhang in solcher - die Existenz tangierender - Direktheit gegeben. Während es allgemein im Studium maximal um einen theoriegeleiteten Bezug zur Praxis geht und in der Fortbildung um praxisbestimmten Bezug zur Theorie, ist die Zweite Phase - als Ausbildungsphase - durch Unmittelbarkeit aufgetragener, kontrollierter Ansprüche und beruflicher Realisierung in den hier jeweils repräsentierten Theorie-Praxis-Bezügen gekennzeichnet. Auch Gruppenarbeit am Bezirksseminar sowie andere Organisationsformen des Lernens oder auch Inhalte, werden darum nur in dem Maße Engagement und Motivation bei LA'n hervorbringen oder unterstützen, wie die praktische Durchsetzbarkeit der

damit verbundenen Ansprüche in der einzelnen Schule "erfolgreich" und/oder nachweisbar ist.[1)]
Hinsichtlich einer qualifikationsorientierten Ausbildung wäre entsprechend zu fordern, das Verhältnis zwischen vorhandenen und erforderlichen Qualifikationen, d.h. die in der Praxis tatsächlich verfügbaren Qualifikationen (vgl. E. und W. Fricke 1974), bei der Realisierung - hier gruppenunterrichtlicher Ziele und Verfahren - unter den jeweils besonderen Bedingungen zu eruieren; d.h. für die Organisation von Ausbildung, bei der Diagnose der verfügbaren Qualifikationen, der Analyse unterrichtlicher Prozesse und der Unterstützung kooperativer Lösungsformen oder der Vermittlung zusätzlicher Kompetenzen, Hilfen anzubieten.

Eine übermäßige Arbeitsbelastung der LA und den damit verbundenen Motivationsverlust, der offensichtlich dann erwartet werden muß, wenn LA innerhalb der gegebenen Strukturen, im Hauptseminar und in den Fachseminaren, mit leistungsintensiver Gruppenarbeit konfrontiert werden, versuchen einige Seminare dadurch zu umgehen und zu verhindern, daß sie - i.d.R. im Hauptseminar - darbietender arbeiten.

Der für die Lösung berufspraktischer Probleme notwendig herzustellende Zusammenhang - vor allem erst einmal - zwischen dem gegenwärtig fachlich orientierten Praxisbezug und dem schulpädagogisch/unterrichtswissenschaftlich orientierten Praxisbezug in Organisationsformen, die offen sind für

---

1) Hinsichtlich der Realisierung von Gruppenunterricht sei zur Illustration eine Stellungnahme eines LA's wiedergegeben: "Ohne auf die Klassensituation einzugehen - bei 40 Schülern - verlangte der Hauptseminarleiter den Einsatz sozialer Arbeitsformen. Bei nur einer Wochenstunde in dieser Klasse ist das eine unlösbare Aufgabe. Außerdem ist der Mentor auf eigene Unterrichtsmethoden fixiert." (LA)

Es kommt uns bei der Wiedergabe dieser Aussage nicht so sehr auf das Verhalten der Ausbilder an, sondern um die Mechanismen der Reduktion von Ansprüchen bei LA'n, also die zur Rechtfertigung nicht erfüllbarer Erwartungen - subjektiv und in der Einschätzung von restriktiver Bedingungen - angeführten Auffassungen. (siehe zur Bedeutung "kognitiver Differenzen" unten S.345)

situative Probleme, subjektive Erfahrungen, unterschiedliche Kompetenzgrade und -bereiche, gleichzeitig aber dadurch nicht in ein bloß vielfältiges Meinen, in Unverbindlichkeiten und Selbstdarstellungen zerfallen, daß die aufgetragenen, vorgefundenen und selbstgesetzten Probleme im Beruf begrenzend und fixierend wirken, stößt formal auf Grenzen in der Ausbildungsverordnung (siehe S.169ff). Entsprechende Integrationsversuche können deshalb immer nur im Rahmen kooperativer Zuordnung von Ausbildungsbereichen bleiben oder werden durch die Risikobereitschaft der Beteiligten zeitlich befristet getragen.

Zusammenfassend und verallgemeinernd kann das Programm der Ausbildung für die einführende Phase im VD so charakterisiert werden: Die Intentionen sind gekennzeichnet durch Globalisierung der Qualifikationsanforderungen (Stichwort: "Situationsanalyse"; "Sensibilisierung"), einer Begrenzung der Berufsaufgaben (Orientierung an den deskriptiv-analytischen Aufgabenfeldern des "Strukturplans" und hier vor allem an der Aufgabe des "Lehrens", a.a.O.,S.217f), inhaltlich durch Generalisierung (Stichwort: "Fundamentum") und faktisch durch Instrumentalisierung (Stichwort: Unterrichtsentwurf).

Die Institutionalisierung berufspraktischer Studien zeigt dabei Tendenzen, die traditionellen Klassenlehrerseminare in der Form der Hauptseminare durch weitere "Vertiefung und Festigung" (Geißler 1957,S.299) des Studierten zu perpetuieren. Es sind daneben und zugleich allerdings Tendenzen erkennbar, die wissenschaftliche Behandlung der Lehr-Lernprozesse vollständig für den VD zu reklamieren. Gleichzeitig wird allerdings auch für die Ausbildung in den Seminaren der Anspruch erhoben, auch auf Einzelfälle bezogene praktische Diskurse - bei bewußter Verpflichtung auf eine Virtualisierung von Handlungszwängen und Geltungsansprüchen - zu ermöglichen.

In der Bezugnahme auf "Lehren" zeigt sich der VD dabei vor allem noch als "wissenschaftliche" Ausbildung durch systematische Orientierung an Theorieelemente, in der Bezugnahme auf den Beruf ist er unsystematisch durch Orientierung auf wechselnde Bezugsfelder - Personen, Institutionen.

Typisch scheint für die weitere Planung der Bezirksseminare dabei - nach der einführenden Hospitationszeit - das Bemühen zu sein, eine "wissenschaftliche" Ausbildung in einer Phase zu betreiben, in der faktisch die Bedingungen einer Berufseinführung dominieren. Das Bemühen der Bezirksseminare um eine "Grundbildung" und ein "wissenschaftliches Fundamentum" zeigt zugleich die Distanz an, die zwischen Hochschulstudium und VD bereits besteht. Es etabliert sich im VD zunehmend ein selbständiger Studienbereich "Unterrichtswissenschaft"[1], dem noch subsidiär einige Pflichtthemen aus der Ausbildungs- und Prüfungsordnung zugeordnet werden. Den Ansprüchen "curricularer" Planung entsprechend werden vielfach Zielkataloge von den Bezirksseminaren formuliert, die besonders die Aufgabe des "Lehrens" (Strukturplan) konkretisieren, wobei - vor allem mit der Kürze der Vorbereitungszeit begründet - allerdings diese Aufgabe vielfach nur noch halbiert, als "Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten" im Unterricht (Deutscher Bildungsrat 1970,S.217), gesehen wird.[2] Damit werden zugleich bestimmte Erwartungen herausgehoben, rational geordnet und für die Institutionalisierung einer zweiten Ausbildungsphase insgesamt bedeutsam, aber zugleich auch die komplexen Probleme des Berufseintritts "atomisiert" (Bruder 1971) und gegen In-Fragestellen immunisiert. Denn die Bezugnahme auf diesen deskriptiv-analytischen Ansatz (Strukturplan) bei der Erarbeitung seminarinterner Ausbildungsprogramme bedeutet dabei

---

[1] Auffällig ist z.B. die Popularität des Modells eines Studienbereichs "Unterrichtswissenschaft" der Pädagogischen Hochschule Berlin und das Interesse an dem "Didaktikum".

[2] Siehe zur Kritik an der Reduktion von "Lehren" auf die Planung von Lernprozessen u.a. Dichanz 1973,S.10f und Kokemohr 1973,S.30

tendenziell, daß idealisierte Auffassungen von LA über Schule, aufgrund der zunehmenden Distanz zwischen erfaßter und operativ beherrschter Komplexität, durch die Ausbildungsinstitution unterstützt bzw. vor allem eben in einem instrumentellen Bereich des "Lehrens" neutralisiert werden und die faktischen Bedingungen der jeweils gegebenen Schulsituation, die Arbeitsbedingungen des beruflichen Feldes, weitgehend unberücksichtigt bleiben müssen.[1] Dabei ist

---

[1] Auf der Ebene der Schulpraxis ist es schwierig, die Realitäten der täglichen Imperative mit der Progressivität von Ideen und Theorien in eine berufspraktische Beziehung zu bringen.
Zu verweisen ist hier etwa auf die Diskrepanz zwischen der Forderung nach Individualisierung und den nach wie vor großen Schülerzahlen in einer Klasse, der Forderung nach Vorbereitung auf die Arbeitswelt ohne Kenntnis dieser Arbeitswelt, der Forderung nach Teamarbeit und fachübergreifenden Projekten angesichts der auffälligen Kooperationsschwierigkeiten in den Schulen, der Forderung nach "innerer Differenzierung" besonders im Grundschulunterricht, ohne die Bereitstellung etwa von Arbeitsmitteln oder eines notwendigen Raumangebots usw.

Die beim Übergang in den Beruf als "Realitätsschock" gekennzeichneten Einstellungsänderungen beruhen zu einem großen Teil auf diesen Diskrepanzen.
Vgl. Whiteside u.a. 1969; Becker 1952; Thomas 1972,S.33; Blau 1968

Whiteside u.a. geben hinsichtlich des Konzepts vom Realitässchock, also der Annahme, daß z.B. die in einem Beruf eintretenden Lehrerstudenten idealisierte Vorstellungen von den Schülern haben, die Realität nicht aufnehmen - auch nicht die institutionalisierten Annahmen des Systems - und damit ein rascher Einstellungswandel erzeugt wird (vgl. Becker 1952), zu bedenken, daß dieses Phänomen als on going process verstanden werden muß, der beeinflußt wird von dem jeweiligen Selbstbild des Lehrers, das allerdings wiederum beeinflußbar ist durch Ausbildung.

weiterhin auf das Phänomen hinzuweisen, daß der Zwang zur Konkretisierung von Zielen offensichtlich theoretische, kognitv erfaßbare Bereiche überbewertet.[1] Das Auftreten dieses Phänomens muß umso eher erwartet werden, als entsprechende Ausbildungsentscheidungen den Zusammenhang zwischen dem Bewußtsein der LA und dem Horizont der Ausbilder vernachlässigen und den Nachweis der Unterstützung bei Problemlösungen in beruflichen Situationen nicht führen.[2]

---

1) Wir verweisen hier auf die in Trainingskursen zum Erlernen der "Operationalisierung von Lernzielen" gemachten Erfahrungen, daß hierbei sich einmal die Zahl der erarbeiteten Lernziele vermehrte und sich diese Lernziele vor allem auf kognitive Dimensionen verteilten. Siehe Lattmann 1971,S.71

2) Auf die Curriculumentwicklung bezogen konstatieren Heipcke und Messner: "Der Notwendigkeit des unmittelbaren Praktischwerdens enthoben, werden die Reflexionen über Zielfragen und Inhaltsperspektiven immer weiter differenziert, während demgegenüber Überlegungen zu ihrer Vermittlung an die Praxis und zu ihrer situations- und personenspezifischen Realisierung in den Hintergrund treten." Heipcke/Messner 1974,S.353

4.6.3 Zur Kooperation am Bezirksseminar

Es ist in dieser Untersuchung wiederholt auf die Forderung nach Integration auch der Ausbildung in den Seminaren hingewiesen worden.
In der tatsächlichen Ausbildungspraxis in den Bundesländern konnte dagegen eine Art Arbeitsteilung zwischen "allgemeineren", "ergänzenden" und "besonderen" Aufgaben und Seminaren festgestellt werden. Eine auf die Unterrichtspraxis bezogene Integration war dabei noch am ehesten in den Fach-"Gruppenseminaren" (Hamburg) zu erkennen. Für die Ausbildung an Bezirksseminaren in NW ist eine gewisse Abstimmung zwischen Hauptseminaren und Fachseminaren hinsichtlich formaler Aspekte der Unterrichtsplanung von Seminarleitern bestätigt worden.

Ausgehend von der gegebenen Rollendifferenzierung der Ausbildung soll nun danach gefragt werden, welche Aufmerksamkeit dem Problem der Integration von Seminarleitern entgegengebracht wird und welche Kooperationsbemühungen am Bezirksseminaren feststellbar sind.

a. Der Aufgabenbereich der Fachleiter

Im Gegensatz zu den Seminarleitern, die von Unterrichtsverpflichtungen befreit sind[1], haben die Fachleiter ihre Planstelle an der Schule. Für ihre Ausbildungsdienste am Bezirksseminar erhalten Fachleiter eine Ermäßigung ihrer Pflichtstundenzahl und zwar vier Stunden für die Vorbereitung der Seminare als "Grundermäßigung" und für jeden LA im Fachseminar eine weitere Stunde, bis zur Höchstzahl von zwölf Stunden. (A Bl, KN NW,1969,Nr.11,S.414)

Mit der Einrichtung dieser Beförderungsstelle ("Konrektor als Fachleiter am Bezirksseminar") ist im Bereich der Grund- und Hauptschule zum ersten Male eine Beförderungsmöglichkeit außerhalb der Schuladministration geschaffen worden.[2] Freie Stellen werden in Nordrhein-Westfalen ausgeschrieben.[3]

---

[1] Von den befragten Seminarleitern unterrichtete einer - ohne Vergütung - planmäßig 2 Stunden in der Woche.

[2] Durch das Siebte Besoldungsänderungsgesetz vom 16.Juni 1970 sind für Fachleiter an den Bezirksseminaren funktionsbezogene Beförderungsämter geschaffen worden. Damit ist aber auch die Verpflichtung verbunden, grundsätzlich nur noch solchen Beamten die Aufgaben eines Fachleiters zu übertragen, die die laufbahnrechtlichen Voraussetzungen besitzen, d.h. eine vierjährige Dienstzeit nachweisen können.

Siehe Stellungnahme des KM NW, in: Prospect - Informationsbrief, 1971,Nr.9,S.12f,

Seit 1973 gibt es an den einzelnen Bezirksseminaren i.d.R. eine Planstelle für einen Fachleiter, der ausschließlich am Bezirksseminar eingesetzt wird.
Die Einrichtung dieser Planstelle erfolgte vor allem aufgrund der Verkürzung des VD'es von ursprünglich - geplant - 18 Monaten auf 12 Monate und der damit notwendig gedrängten Form der Ausbildung. Dieser Fachleiter unterstützt darum vor allem den Leiter und dessen Stellvertreter in der Leitung des Bezirksseminars.
Erlaß des KM NW, II C 2.40-68/1 Nr.2992/73 vom 24.Aug.1973

[3] Das Prüfungsverfahren der Bewerber sieht in der Regel eine Unterrichtsstunde, die Leitung einer Unterrichtsbesprechung und ein Kolloquium vor.
Es überwiegt die Rekrutierung aus dem Kreis der dem Schulrat und dem Seminarleiter bekannten Schulen.
(Siehe oben S. 161)

Kennzeichnende Merkmale dieser Position sind: Die Fachleitertätigkeit hat Expertencharakter und unterstützt damit den Professionalisierungsprozeß[1] der Grund- und Hauptschullehrer.
Die Position des Fachleiters ist in dieser Expertenfunktion relativ unabhängig von der Karrieretradition - dem Ancienitätsprinzip - in der Beamtenhierarchie und eröffnet dadurch auch jüngeren Lehrern Aufstiegschancen. Daraus kann sich ein Bestreben entwickeln, auch einen Positionswechsel in der traditionellen Lehrerhierarchie zu erreichen, was etwa bedeutet,

---

[1] Siehe dazu den kritischen Beitrag von B. Blinkert (1972) In einer Befragung, die von Dr. Konrad, Pädagogische Hochschule Ruhr in Dortmund, durchgeführt wurde, kommt u.a. zum Ausdruck, daß als institutioneller Ort der Fachdidaktik, von Fachleitern (Grund-,Hauptschule) in gleicher Weise wie - traditionell - von Fachleitern (Gymnasium) das Bezirksseminar angegeben wurde. Außerdem kann als Anzeichen für eine ausschließlich fachspezifische Orientierung von Fachleitern der Befund dieser Untersuchung angesehen werden, daß die Bereitschaft, Fragen auch für andere Fächer zu beantworten, bei Fachleitern und Hochschullehrern (Universität) am geringsten war, bei Studenten (Universität und Pädagogische Hochschule) am stärksten.
Im Unterschied zu Fachleitern für Gymnasien favorisierten Fachleiter für Grund-,Hauptschulen eine Definition von Fachdidaktik, die Qualifikationsaspekte in fachspezifischer Ausprägung betont, d.h. "Fachdidaktik" mit der voraussichtlichen künftigen Bedeutung für die Bewältigung von Lebenssituationen (Robinsohn) legitimierten, während die Fachleiter für Gymnasien vor allem die "Darstellung und Begründung der Lern- und Bildungsziele eines Faches" akzeptierten.
M. Konrad: Geplante Veröffentlichung eines Teiles der Untersuchung unter dem Arbeitstitel "Fachdidaktik zwischen Schulfach und Fachwissenschaft", erscheint voraussichtlich 1976.

daß der Fachleiter eine Position in einer Schulleitung übernimmt oder die Qualifikation für ein "höheres" Lehramt erwirbt.[1)]

Die Bemühungen um die eigene Ausbildung und Forbildung sind - als weiteres Kennzeichen der Expertenrolle - kurz vor und kurz nach der Überschreitung der Funktionsgrenzen am stärksten. (vgl. Schein 1972)
Die spezifische Funktion des Fachleiters und seine soziale Rolle in den beiden Bezugssystemen Schule und Bezirksseminar scheinen tendenziell ungünstige Voraussetzungen für Dauerpositionen zu sein, was einmal eine Fluktuation bewirken oder bei fehlenden Übergangsmöglichkeiten spezifische Routinen fördern kann.

---

1) Hinsichtlich der Fluktuation von Fachleitern an Bezirksseminaren kann hier nur angemerkt werden, daß aufgrund der Befragung von Seminarleitern große Unterschiede an den einzelnen Bezirksseminaren festgestellt wurden. Während einige Bezirksseminare seit zwei bis drei Jahren ohne wesentliche personelle Veränderungen arbeiten, ist bei anderen eine erhebliche Fluktuation feststellbar, die auch die Rekrutierung zunehmend zum Problem werden läßt.
In einem Zeitraum von zwei Jahren war an einem Bezirksseminar folgende Fluktuation zu beobachten:
Von 22 Fachleitern waren nur 7 länger als zwei Ausbildungsphasen am Seminar. 7 Fachleiter wurden in diesem Zeitraum befördert und gingen als Rektoren oder Konrektoren in die Schulleitung. Ein Fachleiter wechselte zur Realschule und ein Fachleiter wechselte das Bezirksseminar. In diesem Zeitraum traten 6 neue Lehrer ihren Dienst als Fachleiter an.
Dieser Trend wird durch Daten aus einem anderen Bezirsseminar bestätigt, in dem innerhalb von vier Jahren 16 Fachleiter ausschieden.
In: Schule heute,13 (1973),H.3,S.92

b. Kooperation zwischen Hauptseminar und Fachseminaren

Die Notwendigkeit einer Kooperation zwischen Hauptseminar und Fachseminar wird von Seminarleitern vor allem damit begründet, daß "die Belastung und Verwirrung bei den LA" verringert werden müsse. "Sie suchen geradezu danach, wie sie das, was im Hauptseminar erarbeitet wurde, anwenden können, in Beziehung bringen können zum Fach." (R)
Weiterhin seien - unter dem Anspruch der Realitätsnähe - Themen im Hauptseminar nicht ohne Bezug zu Unterrichtsinhalten zu behandeln.

"Wir kommen im Hauptseminar auch um Fachinhalte nicht herum." (M)

"Im Hauptseminar wollen wir alle Fächer berücksichtigen." (W)

"Wir variieren die Fachbeispiele ... Denn wer weiß, was auf uns zukommt, wenn die in die Schulen kommen." (K)

Dabei erhebt sich das Problem, wie und von wem diese fachliche Kompetenz im Hauptseminar repräsentiert wird und welche Bedeutung den Inhalten in solchen Ausbildungsprozessen zukommt. Aus der Sicht der Seminarleiter wird dazu angemerkt:

"Wir können - bei der heutigen Entwicklung - nicht mehr Fachmann in allen Unterrichtsfächern bzw. Lernbereichen sein." (D)

"Hier stehen wir auch noch in der günstigen Situation, daß diese Generation der Seminarleiter noch mehrere Fächer beherrscht." (M)

Die funktionale Zuordnung der beiden Ausbildungsbereiche am Bezirksseminar wird von Seminarleitern dabei so dargestellt:

Das Hauptseminar liefert "die allgemeinen Informationen, d.h. wir erarbeiten Grundstrukturen von Unterricht." (A)

"Uns geht es darum, ein allgemeines Verständnis von Unterricht zu vermitteln, damit alle, die Unterricht bei LA sehen, nach den gleichen Grundsätzen fragen." (B)

"Wir konzentrieren uns auf Fragen, die mehr allgemeine Tendenzen zum Ausdruck bringen, etwa Differenzierung. Es ist mir klar, daß man auch so etwas an einem Fach zeigen kann." (K)

"Unsere Themen können wir nur an dem einen oder anderen Fach erklären. Man leitet hier grundsätzliche Aufgaben ab." (N)

"Wir können die 'Didaktische Analyse' nur formal leisten. Die inhaltliche Füllung muß Aufgabe der Fachseminar sein." (O)

"Die Kooperation setzt da an, wo andere als inhaltliche Zielentscheidungen notwendig werden ... Wenn wir die Lernzielbestimmung besprechen, dann taucht dieser Komplex im Fachseminar unter fachspezifischen Aspekten wieder auf." (R)

Von diesen Bestimmungen des Hauptseminars her ist es verständlich, daß die Initiativen zur Kooperation besonders von dieser Instanz eingeleitet werden. Dabei kann auf Versuche hingewiesen werden, über den Austausch von Papieren hinaus, ein Zusammenwirken der Ausbildungsprozesse am Bezirksseminar zu institutionalisieren und Kooperationsverpflichtung etwa an Beschlüsse der Seminarkonferenz zu binden. Dies geschieht besonders auch aus der Befürchtung heraus, zumindest latente Widerstände der Fachleiter damit überwinden zu können, denn es "sind immer wieder Vorurteile in der Richtung abzubauen, man würde zu stark in die Arbeit des Fachseminars eingreifen." (V)

"Wir haben in der Seminarkonferenz beschlossen, daß das im Hauptseminar Erarbeitete zunächst einmal Auswirkungen haben muß für das Fachseminar, in der fachlichen Reflexion und dann in Vorbereitungen und der Durchführung der Gruppenhospitationen." (R)

Die in Aussagen der Seminarleiter sich allgemein darstellende Auffassung von der Funktion des Hauptseminars, als eines Vorlaufs sowohl im Bereich des theoretisch Generalisierbaren als auch in der technischen Beherrschung gewisser Planungsfertigkeiten, begründet hinsichtlich der Kooperation zwischen den beiden Ausbildungsbereichen eine Vorlaufphase in der Verantwortung des Hauptseminars.

Entsprechend den Intentionen von Seminarleitern wäre eine solche Vorlaufphase folgenden Zielen verpflichtet:

- Aufbau eines "grundlegenden" Unterrichtsverständnisses
- Erarbeitung bzw. Ergänzung grundlegender Kenntnisse für Unterrichtsplanung und Fertigkeiten in der schriftlichen Vorbereitung des Unterrichts
- Aufbau einer Objektsprache für unterrichtliche Reflexion und Handhabung von Instrumenten für Unterrichtsanalyse und -beurteilung für alle an der Ausbildung Beteiligten.

Diese Vorlaufphase würde Redundanzen abbauen, so wie sie z.Zt. noch an Bezirksseminaren bestehen, wie aus folgenden Angaben zur inhaltlichen Struktur von Fachseminaren zu erkennen ist.

Inhaltlich werden in den ersten Monaten des VD'es von Fachseminaren folgende Aufgaben realisiert[1]:

Fachwissenschaftlich - fachdidaktische Strukturierungen:

- Zur "Struktur" des Faches Mathematik (Prinzip der Wirklichkeitsnähe, operatives Denken, Begriffsbildung ...)
- denkpsychologische Voraussetzungen des Mathematikunterrichts
- die visuelle Kommunikation als Basismodell für den Kunstunterricht
- Kommunikationsmodell für den Deutschunterricht oder "Strukturanalyse des Deutschunterrichts"
- Überblick über Biologie-Didaktik von 1900 bis heute
- didaktische Gesamtkonzeption des Faches Erdkunde
- Übereinstimmend erfolgt weiterhin in den befragten Seminaren neben diesen "Grundlegungen" eine Einführung in das Fach über das Studium der Richtlinien als Strukturierungshilfe.

---

[1] Die Themenangaben erfolgten aufgrund der schriftlichen Befragung von LA.

Fachdidaktische Konkretisierung der im Hauptseminar erarbeiteten "formalen" Planungsstrategien:

- als Erarbeitung spezifisch fachdidaktischer Kategorien
- als Wiederholung didaktischer "Gesamtkonzeptionen"
- als Einübung z.B. in die "didaktische Analyse" durch den Nachvollzug abgeschlossener Planungen
- als Integration allgemein-didaktischer und fachdidaktischer Ansätze in sog. "Unterrichtsgrundsätzen"/ Unterrichtslehren nach ... (bestimmte Fachdidaktiker)
- als Einüben in die Lernzielanalyse.

Fertigkeit in der Erstellung von Unterrichtsentwürfen mit dem Interesse, möglichst schnell Sicherheit in diesem Bereich zu erreichen:

- durch die gemeinsame Erarbeitung oder den Nachvollzug von Unterrichtsplanung in einem als "leicht" definierten Teilbereich des Faches:

  Deutsch-Rechtschreiben/Literaturunterricht (Fabel)
  Englisch-Einführung neuer Vokabel
  ... oder als "problematisch" definierten Teilbereich des Faches:

  Deutsch - Grammatik
  - Aufsatzbeurteilung
  Mathematik - Mengenlehre

- durch die gemeinsame Erarbeitung oder den Nachvollzug von Unterrichtsplanungen spezifischer "Unterrichtstypen":
  - o Einführung neuer Inhalte
  - o Übungsstunden
  - o Sicherung der Ergebnisse
- ... von Unterrichtsplanungen für Schulstufen bzw. die Behandlung eines Themas (z.B. Gedicht) in verschiedenen Schuljahren
- ... von Unterrichtsplanungen unter besonderer Berücksichtigung einzelner unterrichtlicher Faktoren oder Probleme:
  - o Medien und Arbeitsmittel im Unterricht
  - o Hausaufgaben im Literaturunterricht
  - o oder allg.: "unterrichtliche Probleme"/Konfliktsituationen z.B. im Religionsunterricht.

Gleichzeitig oder nachgeordnet erfolgen vor allem noch Informationen über die Fachliteratur, die Schulbücher, über Arbeitsmittel, Hausaufgaben, Leistungsbeurteilung, Zweite Staatsarbeit.

c. Hospitationen als Integrationsangebote

Die Forderung nach Integration ergibt sich allerdings nicht nur als Reaktion auf eine mögliche Überbaufunktion schulpädagogischer Intentionen (siehe Döring 1974,S.203), sondern vor allem, weil das "Problem des Praktischen" eine besondere Kompetenz erfordert, ein bewertendes Handeln. (vgl. Moser 1974,S.45f) Diese Kompetenz geht über das hinaus, was theoretisches Wissen begründen kann, vor allem, weil es sich um "Einzelfälle" handelt, die die Integration von Qualifikationselementen erfordern.

Dabei stellt sich für diese Phase der Berufspraxis in besonderer Weise das Problem, wie ein solcher Integrationsbereich organisierbar ist, der eine praktische Umsetzbarkeit ermöglicht, d.h. unter der Kondition der konstituierenden Merkmale beruflicher Verwendungszusammenhänge. Da die Unterrichtsverpflichtungen der LA hierfür nur in seltenen Fällen nutzbar zu machen sind, gehen die Seminare zunehmend dazu über, die wöchentlichen Hospitationen als einen solchen Integrationsbereich auszubauen. Die Seminare schaffen sich damit einen vom übrigen Ausbildungsunterricht separierten Praxisbereich.

So urteilt ein Seminarleiter: "Die Gruppenhospitationen sind Koordinationsstellen. Wir haben nach diesem Feld gesucht, nach so einem Kontaktbereich. Alle Information, auch der Ausbildungsschulen und durch die Verteilung von Papieren, hat das bisher nicht geleistet." (R)

Für diese Hospitationen sind in jeder Woche 2 bis 3 Stunden vorgesehen. In den meisten Fällen werden diese Hospitationen von den Fachseminaren verantwortet. Es erfolgen allerdings auch Hospitationen, die unter einem schulpädagogischen Thema stehen und die vom Hauptseminar vorbereitet werden - i.d.R. einmal im Monat. Während einige Bezirksseminare die fachbezogenen Hospitationen ausschließlich für Teilnehmer des betreffenden Fachseminars vorsehen, gestalten andere diese Hospitationen als offene Gruppenhospitationen, vor allem, um allen LA den Einblick in möglichst viele Fächer zu geben. Allerdings wird gerade bei diesem letzten Verfahren von Widerständen der Fachleiter berichtet.

"Schwierigkeiten ergeben sich häufig dadurch, daß man nicht einsehen will (gemeint sind die Fachleiter; Hinzuf. d. Verf.), daß auch Teilnehmer außerhalb dieses Fachseminars an der Hospitation teilnehmen. Damit gehen sie mehr oder weniger auch die Verpflichtung ein, nach dieser Stunde fachdidaktische Gesichtspunkte mehr als in einem internen Gespräch unter Fachleuten erklären zu müssen." (E)

Bedeutsamer scheint der Einwand zu sein, daß bei dieser Art der Hospitation der Demonstrationscharakter dominiert, da die Gruppe an der Planung dieser Unterrichtsstunden nicht beteiligt ist, d.h. über die Schaffung von Bedingungen unterrichtlichen Handelns nicht mitverfügt hat und weiterhin die Fluktuation der Mitglieder in diesen Hospitationsgruppen nur ein punktuelles Reagieren auf subjektiv Auffälliges zuläßt.[1)]

Die Versuche zur Institutionalisierung eines Integrationsbereiches im Rahmen des VD'es machen auch deutlich, wo die Probleme einer von einigen Seminarleitern geforderten "projektorientierten" Ausbildung in dieser Phase liegen[2)], denn es kann im VD nicht darum gehen, Praxisbezug etwa für interdisziplinäre Fragestellungen zu schaffen, dieser ist vielmehr

---

1) Die OVP (1972) kennzeichnet sog. "Unterrichtsproben," die LA in jedem Fach in Anwesenheit des Fachleiters vor LA'n zu halten hat.
"Die Unterrichtsproben dienen nicht der Leistungsbeurteilung, sondern der unterrichtlichen Erfahrung und dem pädagogischen Experiment. Ihre Ergebnisse sind Gegenstand kollegialer Analyse und Kritik". (§11;8)

2) Vgl. auch Bildungspolitische Information, hrsg. v. Hess. KM, Nr. 1, 1973

übermächtig vorhanden. So bedeutsam es ist, Kommunikations- und Arbeitszusammenhänge[1] innerhalb des Bezirksseminars herzustellen, so wichtig ist es auch, das Gesamte des Berufsfeldes - also nicht nur das "Lehren" (Deutscher Bildungsrat, Strukturplan 1970) - zu bestimmen, zu berücksichtigen und zu integrieren, d.h. selber als ein wissenschaftliches Problem zu begreifen. Weiterhin müsse generelle (theoretische) Formulierungen, das "Vorspiel" (Moser), in speziellen Situationen und angesichts je unterschiedlicher Bedingungen praktisch werden, um letztlich Schule zu reformieren und nicht Schule als Experimentierfeld, als "ausbildungsbezogenes" Substrat aufzufassen. Für eine solche Integration von Schulreform und Lehrerbildung bietet sich zur Zeit vor allem das Feld der Curriculumentwicklung an[2] - sofern diese als Theorie den Kontext berücksichtigt, innerhalb dessen sie agiert -, nachdem etwa Unterrichtstechnologien nicht den Beweis erbracht haben, theoretische Möglichkeiten in faktische Veränderungen zu überführen.

---

[1] Als konstituierende Prinzipien können hier etwa gesehen werden.
Ausgehend von der Aufgabe des Beurteilens (Deutscher Bildungsrat, Strukturplan,S.218f) könnten folgende kontextuale Bereiche erarbeitet werden:
Gegenstandsbereich: Leistung und Schule - als Handlungszusammenhang: Bewertungspraxis. Siehe: Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule (1973,S.3f) Ideologie der Zensierung; Funktion der Notengebung. (vgl. Moser 1973,S.122f).

Weitere Bereiche bieten sich etwa aufgrund der Zielsetzung der Richtlinien und Lehrpläne an. Siehe etwa die Forderung nach innerer Differenzierung, Förderunterricht und Arbeitsgemeinschaften für Grundschulen in NW.
Für die Sekundarstufe siehe etwa das Beispiel für einen "berufsvorbereitenden Unterricht" von D. Mützelburg in: Berndt u.a. 1972,S.124ff.
Weitere konstituierende Prinzipien wären etwa sachlogische Affinitäten mehrerer Unterrichtsfächer, z.B. innerhalb der Naturwissenschaften, die funktionale Koordination mehrerer Unterrichtsfächer, z.B. Anfangsunterricht, Spieldidaktik oder eine thematische Konvergenz: Geschlechtererziehung, Verkehrserziehung. Aus: Entwurf einer Studienordnung für die Ausbildung des Primarstufenlehrers (Lehramt für Grundschulen) an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M., Institut für Schulpädagogik und Didaktik der Elementar- und Primarstufe, hrsg. v. Prof. Haarmann und Prof. Horn (Ms) Siehe auch in: GEW - Hessen: Neuordnung (1972,S.96)

[2] Siehe etwa die "Benennung von grundlegenden Kompetenzen zur Curriculumentwicklung" von Haller (1974)

Die Forderung nach Integration der Ausbildungsbereiche am Bezirksseminar, des "Ausbildungsunterrichts" und der Seminarveranstaltungen, der inhaltlichen Schulreform und des VD'es und die Öffnung des VD'es in Bereiche einer institutionell gesicherten Integration von Fortbildung und Curriculumentwicklung, hat uns nun allerdings auf eine Erwartungsebene gebracht, die nicht mehr kompatibel ist mit bestehenden Strukturen der Zweiten Phase, der zweiten Prüfung etwa, des auf szientifische Präferenzen ausgerichteten Institutionalisierungsprozesses des VD'es, den Erwartungen und Präferenzen der Ausbilder, den in der Organisationsstruktur des VD'es angelegten Konfliktquellen zwischen Schule und Bezirksseminar, den Erwartungen, Einstellungen, Kompetenzen der Lehrer, dem gesamten für LA so undurchschaubaren "Apparat" Schule, die Zeit, die dem VD zur Verfügung steht und nicht zuletzt die Einstellungen, Erwartungen und Kompetenzen der LA selber. Es muß vielmehr davor gewarnt werden, bevor wir auf die Reaktionen der LA zum VD näher eingehen, dem VD Aufgaben zu übertragen, die aufgrund der gegebenen Möglichkeiten reine Definitionen bleiben müssen. Wichtiger ist zunächst, die Funktionen zu nennen, die der VD tatsächlich erfüllt und unter konstanten Bedingungen besser erfüllen könnte, um damit einer Tendenz entgegenzuwirken, die darin zu erkennen ist, einer im Aufbau begriffenen Institution einen Prestigezuwachs dadurch zukommen zu lassen, daß ihr alle ungelösten Probleme - als der Differenz zwischen Tradition und neuen Zwecksetzungen - der Lehrerbildung "zugestanden" werden.

5. Der Vorbereitungsdienst in der Einschätzung von Lehramtsanwärtern

Im folgenden werden die durch eine schriftliche Befragung von LA erhobenen Informationen dargestellt und im Zusammenhang mit identifizierten Intentionen von Seminarleitern interpretiert.
Diese Analyse orientiert sich an der zeitlichen Abfolge unterschiedlicher Ausbildungsschwerpunkte, entsprechend den dargestellten Praxisphasen und der ihnen zugeordneten Ausbildung am Bezirksseminar. Es muß hinsichtlich der Interpretation der Befragungsergebnisse grundsätzlich angemerkt werden, daß diese Befunde nicht als direkt curricular relevante Kriterien anzusehen sind. Allerdings geben sie Auskunft über Implementationsbedingungen zukünftiger Reformen und machen durch den Nachweis subjektiv empfundener Probleme zugleich auf solche Reformnotwendigkeiten aufmerksam. Weiterhin geben diese Befunde Auskunft darüber, in welchem Maße die Intentionen des VD'es tatsächlich realisiert wurden und realisierbar sind.

5.1 Zur Einführungsphase im Vorbereitungsdienst

In der Befragung der LA kommt zum Ausdruck, daß es vor allem die "Anforderungen der Unterrichtswirklichkeit"[1)] und hier vor allem "Disziplinprobleme" neben den gestellten "Anforderungen an die Unterrichtsplanung" sind, die als Probleme zu Beginn des VD'es erinnert werden. In diesem bipolaren Anforderungsbereich nehmen LA am ehesten die Dissonanzen einer zweiphasigen Ausbildung wahr, also die "insgesamt mangelnden Ausbildungsvoraussetzungen" bei gleichzeitigen "Anforderungen des Bezirksseminars"und des Unterrichts. Gewünscht wurden von den meisten LA darum vor allem Unterstützungen in dem komplexen Ablauf von Unterrichtsplanung über die beispielhafte Realisierung, Re-

[1)] Dieses Zitat und weitere Zitate sind Angaben von LA aus der schriftlichen Befragung.

vision und Reflexion dieser Abläufe. Entsprechend den auffälligen Problemen im Unterricht wünschen die LA eine frühzeitige Besprechung von "Disziplinproblemen", d.h. vor allem wohl Ratschläge, Tips und Hinweise für "richtiges" Verhalten. Dabei ist in dem Wunsch nach frühzeitiger Ausbildung in der Lernzielanalyse - oft als "Lernzielformulierung" von LA bezeichnet - die Übernahme von Intentionen der Seminarleiter zu erkennen, also die These von der direkten Abhängigkeit der Überwindung von Anfangsproblemen im Unterricht durch eine "rationale" Unterrichtsvorbereitung. Eine Information über weitere Einzelaspekte unterrichtlicher Planung, entsprechend dem noch allgemein vorherrschenden Verfahren in den Seminaren, wird dagegen kaum gewünscht.

Entscheidender als die Frage nach evtl. Präferenz für Einzelaspekte der Unterrichtsplanung muß allerdings angesehen werden, daß es vor allem die "früh einsetzenden Unterrichtsbesuche und Erwartungen der Seminarleiter und Fachleiter" sind, die eine Nachfrage nach Unterstützung im Aufgabenfeld der Unterrichtsvorbereitung fordern lassen. Andere "unterrichtliche Probleme" standen hierbei weit zurück. Weiterhin wurden die auch bei der Frage nach allgemeinen Problemen beim Übergang von der Hochschule in den VD offenkundig gewordenen "mangelnden Ausbildungsvoraussetzungen" bei der Beantwortung der Frage nach gewünschten Themen (Abb. 14,S.296) präzisiert als Defizite "in der Unterrichtsplanung und der Erstellung eines Unterrichtsentwurfs".

Die folgende Übersicht zeigt die in Kategorien zusammengefaßten Stellungnahmen der LA.[1)]

[1)] G.A. Cortis und A.J. Dean befragten in England Junglehrer nach einem Jahr Schuldienst nach ihren Problemen. Entsprechend der Häufigkeit der Nennungen wurden folgende kategorisierte Probleme genannt. Problems of organization; subject matter (siehe dazu Frey,S.116ff) and method; assesment and evaluation; problems of individual children; school and community problems; teaching of reading; personal problems (G.A. Cortis/A.J. Dean,1972)

Frage: An welche Probleme erinnern Sie sich, wenn Sie an den Übergang vom PH-Studium in den Vorbereitungsdienst denken? (freie Antwortmöglichkeiten)

Abb. 12

Kategorien: Anfangsprobleme	abs.	%
1. Anforderungen der Unterrichtswirklichkeit	105	26,2
2. Anforderungen der Unterrichtsplanung	64	16,0
3. insgesamt mangelnde Ausbildungsvoraussetzungen/Ausbildungsberatung	48	12,0
4. Disziplinprobleme	30	7,5
5. persönliche Probleme	24	6,0
6. Situation in der Schule	19	4,8
7. Anforderungen des Bezirksseminars	7	1,8

Zur inhaltlichen Konkretisierung dieser Kategorien seien einige Aussagen von LA wiedergegeben:

Anforderung der Unterrichtswirklichkeit:

Sofort unterrichten zu müssen/ habe Schüler häufig überfordert/ kindgemäße Sprache anzueignen/ Arbeitshaltung der Schüler/ Abstimmung auf die Lernvoraussetzungen/ sich auf so viele Schüler einzustellen/ Umstellung auf verschiedene Klassen/ selbständige Korrektur von Schülerarbeiten/ Schüler zu motivieren/ vor einer Klasse zu stehen/

Anforderungen der Unterrichtsplanung:

Formulierungen in Unterrichtsentwürfen/ Lernzielformulierungen/ Auswahl der Inhalte/ Planung nach Modellen/

Insgesamt mangelnde Ausbildungsvoraussetzungen:

Schulwirklichkeit entspricht nicht dem Bild, das Literatur und Studium vermitteln/ Das Studium war keine Hilfe/ Ich habe Allgemeine Pädagogik studiert und deshalb keinerlei Hilfe für den praktischen Unterricht/ Unkenntnis der Verhältnisse im VD/ im Hinblick auf Sachkunde (Grundschule)/ geringes Fachwissen/ Unkenntnis der Unterrichtsmethoden/ mangelnde psychologische Kenntnisse/

Disziplinprobleme:

Hierunter wurden alle Aussagen gefaßt, die den Begriff Disziplin enthielten.

Persönliche Probleme:

Feste Zeiteinteilung, Pünktlichkeit/ regelmäßiges Arbeiten/ Selbständigkeit/ Entzug von Freiheiten/ Ortswechsel/ Verlust des Bekanntenkreises/ Gefühl, neu anfangen zu müssen/ Leistungsdruck/ weite Anfahrten/ divergierende Erwartungen/ finanzielle Probleme/ Rückfall in die Anonymität/

Situation in der Schule:

Kontaktschwierigkeiten mit älteren Kollegen/ Suche nach einem Mentor/ vorgeschriebener Stundenplan/ Mißtrauen des Kollegiums/

Anforderungen des Bezirksseminars:

Zuviel organisiert/ Vorbereitung für Unterrichtsbesuche/ anderer Arbeitsstil als an der Hochschule/ völlig ungewohnte Arbeitsweisen/ Vorgesetztenverhältnis/

Frage: Welche Themen oder Probleme sollten nach Ihrer Meinung in den ersten Monaten des Vorbereitungsdienstes in Veranstaltungen des Bezirksseminars berücksichtigt werden?[1)]
(freie Antwortmöglichkeiten)

Abb. 13

Kategorien: gewünschte Ausbildungsthemen	abs.	% 400 = 100 %
1. Unterrichtsplanung- Realisierung- Reflexion	186	46,5
2. Disziplinprobleme in der Klasse	98	24,5
3. Lernzielanalyse	33	8,2
4. Rolle des LA im Vorbereitungsdienst (Status)	20	5,0
5. Unterrichtsmethoden	20	5,0
6. Beurteilungskriterien f. Unterrichtsbesuche d. Ausbilder	18	4,5
7. mit gegebener Themenwahl einverstanden	16	4,0
8. Sozialformen des Unterrichts	16	4,0
9. Interaktion im Unterricht	9	2,2
10. Zweite Staatsarbeit	9	2,2
11. Differenzierungsmöglichkeiten im Unterricht	8	2,0
12. Richtlinien/Lehrpläne	7	1,8
13. Motivation im Unterricht	5	1,2
14. Medienbeschaffung, -einsatz	5	1,2
15. Ausbildungsziele des Vorbereitungsdienstes	4	1,0
16. Didaktische Modelle	3	0,8

[1)] Daß damit auch die dominanten Optionen fortbildungswilliger Lehrer angezeigt sind, kann aus dem Vergleich mit einer Befragung von Lehrern in Hessen gefolgert werden. Erwartungen von Lehrern an dem Modellversuch Regionale Lehrerfortbildung konzentrierten sich u.a. auf die Frage, welche Schwerpunkte die Zusammenarbeit haben sollte. Die häufigsten Nennungen (abs.103 = 32,8 %) bezogen sich auf die Planung von Unterricht. Weiterhin wurden,im selben Aufgabenkontext bleibend, die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien (abs. 57 = 17,8 %) und der Austausch von Erfahrungen (abs. 46 = 24,6 %) genannt. Die einzurichtenden Arbeitsgruppen sollten dabei vor allem die Festlegung von Lernzielen leisten (abs. 93 = 41,9 %).
In: Curriculum konkret 1973,H.2/3,S.77f

Ein Verhaltenstraining wünschten weiterhin 2 LA; die Behandlung beamtenrechtlicher Fragen wurde von 4 LA gewünscht, Leistungsbeurteilung von 1 LA, das Kennenlernen von Schülerbüchern und Quellenmaterial von 1 LA, neuere fachdidaktische Fragen von 4 LA, Team Teaching 2 LA und das Problem der Sicherung von Ergebnissen des Unterrichts von 1 LA.

Die LA wurden gebeten, ihre Themenwünsche zu begründen. Die Aufforderung dazu lautete: "Begründen Sie bitte die Auswahl unter Berücksichtigung folgender Aspekte: Entscheidung aufgrund welcher realen unterrichtlichen Aufgaben, aufgrund welcher persönlichen Defizite, aufgrund welcher persönlichen Interessen, aufgrund welcher Vorstellungen von beruflichen Qualifikationen eines Lehrers."

Begründungen für die Themenauswahl

Abb. 14

Aufgrund unterrichtlicher Probleme:	abs.	%
1. früh einsetzende Unterrichtsbesuche u. Erwartungen der Seminarleiter u. Fachleiter	54	13,5
2. allein in einer Klasse unterrichten zu müssen (Vertretungen, nebenamtlicher Unterricht)	19	4,8
3. eine Klasse "übernehmen" zu müssen	13	3,2
4. alle Bereiche eines Faches unterrichten zu müssen	10	2,5
5. allgemeine Problemfülle während des Unterrichts	7	1,8
6. Unterricht in nicht studierten Fächern	6	1,5
7. Realisierung eigener Vorstellungen angesichts von Disziplinproblemen	3	0,8

Abb. 15

Aufgrund folgender Defizite	abs.	%
1. in der Unterrichtsplanung, Erstellen eines Unterrichtsentwurfs	47	11,8
2. mangelnde Erfahrung im Umgang mit Kindern	39	9,8
3. Unkenntnis der Unterrichtswirklichkeit und der Probleme dieser Schulform	29	7,2
4. im Fachwissen - mangelnder Überblick über das Schulfach	10	2,5
5. Unkenntnis der Schulbücher	8	2,0
6. Einschätzung und Kontrolle des eigenen Verhaltens im Unterricht	7	1,8
7. Verhalten in der Institution Schule	2	0,5

Abb. 16

Aufgrund folgender Interessen	abs.	%
1. "effektiv" zu unterrichten	17	4,2
2. "interessant" und "motivierend" zu unterrichten	15	3,8
3. Verbesserung des Status der LA	13	3,2
4. Verbesserung der Beziehungen zwischen Lehrer-Schülern	12	3,0
5. Durchsetzen eigener Vorstellungen von "gutem" Unterricht	10	2,5
6. optimale Förderung der Schüler	9	2,2
7. Erziehung der Schüler zur Selbständigkeit	9	2,2
8. gutes Staatsexamen, gute Unterrichtsbeurteilungen	8	2,0
9. möglichst schnell Sicherheit im Unterricht erlangen	7	1,8
10. Verbesserung der Zusammenarbeit mit LA u. anderen Lehrern	4	1,0
11. Veränderung des VD	1	0,2

Die Gruppierung der Antworten auf die Frage nach "Vorstellungen von beruflichen Qualifikationen eines Lehrers" ergab nur insgesamt 21 Beobachtungen, die sich vor allem auf Elemente "guter" Unterrichtsplanung und auf "flexible" und "variable" Unterrichtsführung bezogen.

5.2 Einschätzung der Seminarveranstaltungen

Zur Einschätzung der tatsächlichen Bedeutsamkeit des Hauptseminars muß erneut angemerkt werden, daß zum Zeitpunkt der Untersuchung die LA den VD noch nicht abgeschlossen hatten. Bei der Beantwortung der Frage nach den behandelten Themen im Hauptseminar und in den Fachseminaren fällt zunächst als übereinstimmendes Kennzeichen die große Unterschiedlichkeit zwischen einzelnen Nennungen aus einem Bezirksseminar auf, so daß man den Eindruck gewinnt, die LA hätten überhaupt nicht in den gleichen Gruppen gearbeitet, sondern hier allenfalls private Studien weiterbetrieben. Einige LA schrieben - bei sonst vollständig bearbeitem Fragebogen - auch einfach, sie hätten diese Themen vergessen. Das mag vielleicht damit zusammenhängen, daß die LA im VD insgesamt derart viel Informationen aufnehmen und verarbeiten, daß ihnen nichts anderes übrig bleibt, als aus arbeitsökonomischen Gründen ganz spezifische Selektionen vorzunehmen, d.h. einfach einiges zu vergessen, was an der Aussage eines LA's recht deutlich wird, der darauf hinweist, daß in sechs Monaten in Veranstaltungen am Bezirksseminar insgesamt 46 Referate auf ihn "eingedrungen" seien. (siehe dazu S.271).

Besonders ineffektiv werden von LA bezeichnet: die "theoretischen Abhandlungen im Hauptseminar", Vorträge - auch von Gastreferenten -, die "Wissensvermittlung", die "allgemeinen Diskussionen" und die "Wiederholungen" von Studieninhalten.

Auf die Aufforderung hin, sich an einzelne Situationen während des VD'es zu erinnern, die als besonders "ineffektiv" einzuschätzen seien (freie Antwortmöglichkeit), wurden von LA vor allem die Veranstaltungen des Hauptseminars genannt (118 Nennungen = 29,5%). Nur 18 Nennungen (=4,5%) bezeichneten Veranstaltungen des Hauptseminars als "effektiv", mit dem Hinweis, daß in diesen Veranstaltungen "konkrete Probleme" angesprochen worden seien und Hilfen erarbeitet worden wären.

Die Fachseminare wurden dagegen in 56 Nennungen (= 14%) als "effektiv" und in 36 Nennungen (= 9,0%) als "ineffektiv" bezeichnet (vgl. Abb. 53 S.371).

Auffällig ist allerdings der Unterschied der Beurteilung des Hauptseminars durch LA verschiedener Bezirksseminare. So unterscheiden sich nach der Einschätzung der LA die Hauptseminarveranstaltungen an den einzelnen Bezirksseminaren signifikant besonders hinsichtlich der Methoden, in denen Themen und Inhalte dargeboten wurden, dem Ausmaß, in dem diese Inhalte geklärt und diskutiert wurden, dem Ausmaß, in dem diese Themen und Inhalte auf theoretische Bereiche eingingen, die LA interessierten und dem Ausmaß der Mitbeteiligung bei der Auswahl der zu behandelnden Themen (Abb. 17, S.301).

"Beurteilen Sie bitte das Ausmaß, in dem die Veranstaltungen des Bezirksseminars Ihren Bedürfnissen entsprachen. Berücksichtigen Sie bitte dabei die Bedürfnisse während Ihrer Ausbildungszeit wie auch Ihre Fernziele!
Unterstreichen Sie in jeder Spalte nur eine Ziffer! Ziffer 5 kennzeichnet ein sehr negatives Urteil, während Ziffer 1 ein sehr positives Urteil bezeichnet.
Lesen Sie bitte vor der Beantwortung alle Fragen durch."

Abb. 17

	Hauptseminar						1. Fachseminar (Wahlfach)						2. Fachseminar (Stufenschwerpunktfach)					
	1-2		3		4-5		1-2		3		4-5		1-2		3		4-5	
	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%
Angemessenheit der Methode oder der Methoden, mit denen die Themen und Inhalte dargeboten wurden	95	23,8	154	36,5	141	35,2	156	39,0	112	28,0	122	30,5	131	32,8	112	28,0	132	33,0
	Chi^2 signif. $< 0,1$ %						Chi^2 n. signif.						Chi^2 n. signif.					
Ausmaß in dem die Inhalte der Veranstaltungen geklärt und diskutiert wurden	124	31,0	139	34,0	124	31,0	183	45,8	99	24,8	106	26,5	155	38,8	115	28,8	103	25,8
	Chi^2 signif. $< 0,1$ %						Chi^2 n. signif.						Chi^2 signif. ≤ 5 %					
Ausmaß, in dem die Themen und Inhalte der Veranstaltungen auf Ihre unterrichtlichen Probleme eingingen	81	20,2	137	34,2	170	42,5	175	43,8	106	26,5	110	27,5	152	38,0	105	26,2	119	29,8
	Chi^2 n. signif.						Chi^2 n. signif.						Chi^2 signif. < 5 %					
Ausmaß, in dem die Themen und Inhalte der Veranstaltungen auf theoretische Bereiche eingingen, die Sie interessierten	137	34,2	146	36,5	101	25,2	147	36,8	130	32,5	111	27,8	123	30,8	137	34,2	112	28,0
	Chi^2 signif. $\geq 0,1$ %						Chi^2 n. signif.						Chi^2 n. signif.					
Angemessenheit der für die Veranstaltungen zur Verfügung stehenden Literatur- und Hilfsmittel	135	33,8	150	37,5	103	25,8	115	28,8	122	30,5	154	38,5	120	30,0	125	31,2	132	33,0
	Chi^2 n. sign.						Chi^2 signif. < 1 %						Chi^2 n. signif.					
Ausmaß der Mitbeteiligung bei der Auswahl der zu behandelnden Themen	117	29,2	88	22,0	181	45,2	168	42,0	93	23,2	127	31,8	165	41,2	89	22,2	123	30,8
	Chi^2 signif. $< 0,1$ %						Chi^2 signif. < 1 %						Chi^2 signif. ≥ 5 %					

Gegenüber der Beurteilung der Fachseminare ist die Beurteilung des Hauptseminars ingesamt durch die Tendenz zur Mitte gekennzeichnet, was auf eine ambivalente Einstellung der LA gegenüber Veranstaltungen des Hauptseminars hinweist. Diese Ambivalenz kann etwa durch folgende Zusammenhänge gekennzeichnet werden:

Einerseits ist man an theoretischen Fragestellungen interessiert, andererseits muß man sich aufgrund der psychischen Belastung und der zu lösenden Aufgaben von weiteren Zumutungen entlasten.

Einerseits möchte man über die Auswahl der Inhalte und die Organisation der Erarbeitung mitentscheiden, andererseits besteht die Furcht vor einer zu starken Einlassung, bei der über die Aktivierung "sachlicher" Entscheidungen und intrinsischer Motivation eine Zurücknahme eingegangener Verpflichtungen als Kritik an der Person selbst empfunden werden müßte.

Je abstrakter und differenzierter die Behandlung von Themen ist, desto geringer ist die Chance, daß damit den Intentionen aller an diesem Lernprozeß Beteiligten entsprochen werden kann.

Je weniger sich die behandelten Themen über ihre Nützlichkeit bei der Lösung praktischer Probleme legitimieren können, desto eher ist ein nur fiktives Eingehen auf angebotene Zusammenarbeit, ein Zurückziehen auf bereits Gelerntes und ein stillschweigendes Hinnehmen von Entscheidungen bzw. ein Herausfordern von Entscheidungsentlastungen zu erwarten.

Aufgrund der Einzelanalyse der insgesamt positiv und der insgesamt negativ bewerteten Hauptseminare[1)] und aufgrund der Kenntnis der in diesen Seminaren vorherrschenden Intentionen und durchgeführten Verfahren, können folgende Krite-

---

1) Auf eine Darstellung einer spezifizierten Einfallanalyse wird hier verzichtet, um die Anonymität nicht zu gefährden.

rien für Hauptseminarveranstaltungen angegeben werden, denen insofern große Bedeutung zukommt, als damit evtl. Bedingungen intrinsisch motivierten Lernens bezeichnet sind. Hauptseminare werden dann von LA besonders positiv bewertet,

- wenn der Themenkanon insgesamt möglichst begrenzt ist[1], d.h. allgemein, wenn bekannte Probleme mit bekannten Methoden mit (unbekannten) Anderen in neuen Situationen gelöst werden sollen,
- wenn diese Inhalte auf wissenschaftlichem Niveau erarbeitet werden,
- wenn die Auswahl der Inhalte plausibel begründbar ist,
- wenn die Ausgangssituation der LA berücksichtigt wird, sowohl im Kenntnisbereich wie aber auch verstärkt im Verhaltensbereich und damit die Dispositionsfähigkeit individuell nachweisbar erhöht wird,
- wenn die Inhalte sich als nützlich in der beruflichen Praxis, in fachdidaktischen Reflexionen und Argumentationen - auch als Argumentationshilfe gegenüber Fachleitern - und hinsichtlich der Erarbeitung der schriftlichen Hausarbeit erweisen[2],
- wenn die Inhalte auf die soziale Erfahrung der LA rekurrieren,

---

[1] Zur Abhängigkeit von Lernleistung und Stoffmenge siehe A. Winteler 1973,S.17f

[2] W. Hartwig resümiert seine Erfahrungen bei der Curriculum-Revision in Hessen:
"Die Lehrer sind am ehesten fähig und bereit, die Situation von Schule und Unterricht zu diskutieren, wenn sie zugleich Hoffnungen auf die Erleichterung ihres Unterrichts damit verknüpfen können. Es zeigte sich ein sehr starkes Bedürfnis, mit anderen über eine Situation zu sprechen, als deren besonderes Merkmal man Isolierung unter kontinuierlichem Arbeitsdruck empfindet. Unbewußt und zuerst ganz im Sinne von Arbeitserleichterung motiviert wünscht jeder Kooperation." (Hartwig 1972,S.47)

- wenn die Hauptseminare über die gesamte Zeit des VD'es in Abteilungen untergliedert werden, die jeweils von einem Seminarleiter oder einem Stellvertreter geleitet werden,
- wenn LA, möglichst schulnah, die Organisation ihrer Lernprozesse mitbestimmen oder selbstbestimmen können,
- wenn Feed back - Wirkungen der Lehr- und Lernprozesse im Ausbildungsbereich möglich und erkennbar werden,
- wenn Hilfsmittel zur Verfügung gestellt werden, die das Thema strukturieren und "aufarbeiten",
- wenn die Ausbilder am Bezirksseminar - besonders beeinflußt durch den Seminarleiter - ein entspanntes aber arbeitsintensives Klima schaffen können,
- wenn alle Ausbilder am Bezirksseminar sich in ihren Grundintentionen, Ansprüchen und Erwartungen untereinander angleichen und in einem sachbezogenen, regelmäßigen Gedankenaustausch stehen.

5.3 Zur Unterrichtsplanung

Es ist jetzt nach dem realen Konstitutionsprozeß unterrichtlicher Planung zu fragen, weniger um den allseits bekannten Befunden zur Schematisierung der "didaktischen Analyse" oder anderer Planungsmodelle eine "empirische" Bestätigung nachzureichen[1], noch um der These von der "Habitualisierung technokratischer Handlungsmuster" nachzugehen. (Becker/Jungblut 1974,S.231f) Es sollen vielmehr an der tatsächlichen Ausbildung orientierte Informationen zur Unterrichtsplanung zusammengetragen werden, weil wir eine begründete Skepsis im Hinblick auf Auswirkungen über die Versuchsschul- oder Modell-Praxis hinaus, gegenüber einer sich "schulnah", "praxisorient" oder "offen" bezeichnenden Curriculumentwicklung[2] oder einer "kooperativen Unterrichtsplanung"[3] haben, wenn nicht auch die begründete Vorbereitung des Unterrichts als eine unabdingbare Aufgabe jeden Lehrers und jeden Kollegiums angesehen wird.

---

1) Siehe W. Klafkis Stellungnahmen gegen eine neue Art von Herbartianismus in: W. Klafki: Zur Diskussion über Probleme der Didaktik. In: Rundgespräch 1967,H.3/4,S.131-140 und im Interview mit Hendricks, in: Die Deutsche Schule 1972,H.3/4,S.138ff

2) Siehe vor allem Heipcke/Messner 1973,S.354 und weiter oben S. 296

3) Siehe auch u.a. Wolf 1975

Während H. Hacker noch optimistisch formuliert: "Die Diskussion der Bildungskommission und Bildungsplaner hat Programmcharakter, ist aber noch nicht hinreichend konkretisiert. Vor allem vermißt man angemessene Modelle der Kommunikation zwischen den Beteiligten." 1975, S. 119
H. Wolf, Leiter des Modellversuchs "Regionale Lehrerfortbildung" in Hessen, faßt seine Erfahrungen so zusammen: "Wichtiger erscheint es, davon auszugehen, daß Ende 1974 kooperative Arbeitsformen nicht mehr die Strahlkraft einer innovationsstrategischen Zauberformel haben,von deren Anwendung man sich noch 1972 eine baldige Verbesserung der Arbeitsplatzsituation des Lehrers erhoffen konnte." 1975,S.6

Siehe auch die Hinweise von L. Huber zu dem, was nicht in die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zur "Strategie der Curriculumentwicklung"hineingekommen sei. 1974,c

Siehe aber auch den Erlaß des KM NW vom 17.1.1975 wonach alle im Gesamtschulversuch entwickelten Unterrichtseinheiten genehmigungspflichtig sind, wenn sie außerhalb der eigenen Schule eingesetzt werden sollen.

Es muß darum gefragt werden, wo Lehrer die in Richtlinien geforderten Wechsel von "fachbezogenen Lehrgängen mit fachübergreifenden Projekten" bzw. "Fallstudien"[1] lernen, die besonderen "Einrichtungen des Schullebens" in der Grundschule, Arbeitsgemeinschaften, "freie Arbeit"[2] und die "Verbindung der Inhalte verschiedener Lernbereiche"[3].

Allerdings kann im VD, im Vergleich zur früheren Junglehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen, nicht mehr überall von einer "Hypertrophie der Schriftlichkeit" (vgl. oben S.121) gesprochen werden.
Insgesamt hielten vielmehr über die Hälfte der befragten LA (57,2%) eine schriftliche Unterrichtsvorbereitung für "sehr nützlich", weitere 32,5% für nützlich. Für Unterrichtsbesuche durch Ausbilder sind vom LA i.d.R. sog. Verlaufsplanungen vorzulegen.[4] Außerdem wird, unter realistischer Einschätzung der in der vollberuflichen Tätigkeit erwartbaren Vorbereitung des Unterrichts, eine über die Einzelstunde hinausgehende Planung empfohlen. Im Gegensatz zur früheren Junglehrerausbildung, mit der Betonung der Einzelstunde und der "Stoffverteilungspläne", tritt nun stärker die "Unterrichtsreihe", die auch dem Arbeitsrhythmus von LA entgegenkommt[5] - von Woche zu Woche - und als eine Konzeption bezeichnet werden kann, die noch am ehesten

---

1) Aus Richtlinien f.d. Hauptschule in NW 1973

2) Aus Richtlinien u. Lehrpl. f.d. Grundschule NW 1969. Siehe dazu weiter die vielen Forderungen, Ansprüche und Bedenken, die auf dem Grundschulkongreß 1974 formuliert wurden (u.a. Fragen von W. Schulz: "Die Rechnung wird ohne den Lehrer gemacht", a.a.O.,S.49)
Richtlinien und Unterrichtspraxis Prinzipien und Beispiele, hrsg. vom Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt 1974

3) Richtlinien u. Lehrpl. Grundschule NW 1973

4) Siehe hierzu exemplarisch W.J. Gerland; Die Unterrichtsskizze. In: Westermanns Päd. Beitr. 1874,H.11,S.592-594

5) Die Annahme von Flechsig und Haller, "daß Lehrer üblicherweise während ihrer Ausbildung vorwiegend auf diese Planungseinheit (Probelektion) festgelegt" würden, kann in dieser Form nicht bestätigt werden. Zutreffend ist allerdings, daß Lehrer noch immer eher zu individueller Unterrichtsplanung befähigt werden als zu kollektiver Planung. K.H. Flechsig/H.D. Haller 1973,S.19

verspricht, die Pole des als Kontinuum vorstellbaren Bereichs zwischen der Planung der Einzelstunde und Curricula zu verbinden.[1] Allerdings hat sich diese Konzeption noch nicht in allen Seminaren durchgesetzt: Auf die Frage nach beabsichtigten Veränderungen hinsichtlich des Unterrichts gaben 91 LA (22,8%) an, sie wünschten "längerfristige Unterrichtsplanung bei kürzerer schriftlicher Unterrichtsvorbereitung".(siehe Abb. 50,S.349)

Ausgehend von der Annahme, daß eine Kooperation unter Lehrern vor allem noch im Bereich der Unterrichtsplanung zu erwarten ist (siehe u.a. Susteck 1975,S.83), wurde gefragt: Haben Sie während des VD'es in der Schule in Arbeitsgruppen mitgearbeitet?

Abb. 18

Besonders bei Unterrichtsvorbereitungen, die über den Fachunterricht hinausgehen, ist die Kooperation ein dringendes Erfordernis.

	JA	
Haben Sie während des Vorbereitungsdienstes in der Schule in solchen Arbeitsgruppen mitgearbeitet?	abs. 47	% 11,8
Worum ging es dabei? (Mehrfachnennungen)		
gemeinsam geplante Unterrichtseinheiten	23	5,8
Förderung einzelner Schüler/Differenzierung	22	5,5
gemeinsame Auswahl von Unterrichtsmaterialien: Bücher, Filme, Programme...	21	5,2
gemeinsam fixierte Lernziele und Lernzielkontrollen	15	3,8
Informationen über neue fachwissenschaftliche und/oder fachdidaktische Ansätze	15	3,8
Absprachen über Methoden	10	2,5

[1] Vgl. die in den Jahren 1974 verstärkt veröffentlichten Unterrichtsreihen in pädagogischen Zeitschriften.

Entsprechend den Vorstellungen von Giel/Hiller soll die Curriculumentwicklung von der Konstruktion von Unterrichtsmodellen, Unterrichtsentwürfen ausgehen.
K. Giel/G.G. Hiller 1970

Unterstützt durch die organisatorische Struktur des VD'es kann es nach diesen Befunden nicht verwundern, daß die Planung von Unterricht vor allem für den Fachunterricht erfolgt.

Abb. 19

Unterrichtsplanungen wurden erstellt für	abs.	%
Fachunterricht	386	96,5
fächerübergreifenden Unterricht (Zuständigkeit mehrerer Fächer für eine Fragestellung)	44	11,0
Erkundungen, Exkursionen	40	10,0
Vorhaben (von einer oder mehreren Klassen oder Schülergruppen durchgeführt)	27	6,8
Epochalunterricht (z.B. Biologie, Physik/Chemie und Geschichte in 2-4 wöchentl. Wechsel	24	6,0

Abb. 20

Zeitraum der Unterrichtsvorbereitung	abs.	%
Einzelstunden (1-2 Unterrichtsstunden)	339	84,8
Unterrichtsreihe (ca. 4-6 Unterrichtsstunden)	242	60,5
Unterrichtsreihe (ca. 2-4 Wochen)	114	28,5
Halbjahrespläne	31	7,8

Entsprechend der in den Seminaren erfolgten Rationalisierung des Planungsvorganges mit Hilfe vorgegebener Modelle wird von LA auch bei der Frage nach den unbedingt zu berücksichtigenden "Faktoren" des Unterrichts das Primat der Zielbestimmung des Unterrichts betont. Weiterhin ist dann ein "harter Kern" innerhalb der Planungsparadigmen zu erkennen, der sich aus den "Faktoren" Methode, Inhaltsanalyse, Unterrichtsverlauf und Voraussetzungsprüfung zusammensetzt.

Abb. 21

Welche Faktoren des Unterrichts sollten Ihrer Meinung nach in einer "angemessen begründeten Verlaufsplanung" unbedingt berücksichtigt werden? (freie Antwortmöglichkeiten)

Faktoren / Rang	abs.	%
1. Lernziele/Unterrichtsziele	157	39,2
2. Methode(n)	150	37,5
3. Sachanalyse, Didaktische Analyse	131	32,8
4. Unterrichtsverlauf, Phasen des Unterrichts, Artikulation	129	32,2
5. allgemeine Voraussetzungen b. d. Schülern, Bedingungen, zum Lernprozeß	128	32,0
6. Medien i.w.S.	91	22,8
7. Lehrerverhalten, Maßnahmen, Impulse...	66	16,5
8. Sozialformen, Arbeitsformen	61	15,2
9. Schülerverhalten (erwartetes)	52	13,0
10. Motivation	45	11,2
11. Intentionen (allg.), Probleme (allg.)	43	10,8
12. Kontrolle	30	7,5

Der tatsächliche Entstehungs-, Entscheidungs- und Findungsprozeß[1] sieht dagegen selbst in der Darstellung der LA - der reale Arbeitsprozeß mag sich davon wiederum unterscheiden - differenziert anders aus. Primär ist in dem realen Konstitutionsprozeß unterrichtlicher Vorbereitung die inhaltliche Grundlegung, die Auswahl eines Themas, Problems, Inhalts und die Durchsicht der Schulbücher und der Fachliteratur.[2]
Als nächster Abschnitt folgt dann i.d.R. die Frage der Vermittlung, der organisatorischen, methodischen Realisierung des Unterrichts. Im Hinblick auf die geforderte

[1] vgl. auch Becker/Haller/Stubenrauch/Wilkending 1974,S.60ff Zur Frage nach dem Verhältnis von expliziertem Handlungskonzept in der Form von Unterrichtsvorbereitungen und realen Handlungen siehe u.a. Hiller 1973,S.47ff

[2] Vgl. auch Lattmann 1971,S.121ff u. Flechsig/Haller 1973, S.64

Konkretisierung der in Richtlinien immer häufiger angegebenen Lernziele[1] kann also davon ausgegangen werden, daß diese Lernziele eher zur Konkretisierung eines allgemeinen Problems benutzt werden und weniger im Sinne der Lernzielorientierung des Unterrichts und damit notwendig verbundenen Lernzielanalyse.

Arbeitsschritte bei der Unterrichtsplanung

- freie Antwortmöglichkeiten -

(Bei der Durchsicht der Antworten zeigte sich, daß i.d.R. vier Arbeitsschritte genannt wurden. Diese Begrenzung wurde darum auch bei der Auswertung zugrunde gelegt. Bei allen Antworten wurden entsprechend nur die ersten vier Angaben berücksichtigt.)

Anz. 22

Arbeitsschritte	Arbeitsschritte 1.		2.		3.		4.	
Arbeitsschritte d.d. Unterrichtsplanung	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Bestimmung d. Themas Sachanalyse	206	51,5	37	9,2	6	1,5	4	1,0
Durchsicht d. Schulbücher	91	22,8	24	6,0	6	1,5	1	0,2
Durchsicht d. Fachliteratur	89	22,2	21	5,2	3	0,8	1	0,2
Bestimmung d. Ziele	64	16,0	120	30,0	34	8,5	10	2,5
Bestimmung d. allg. Unterrichtsverlaufs	10	2,5	94	23,5	129	32,2	38	9,5
Auswahl der Medien	10	2,5	38	9,5	70	17,5	37	9,2
Analyse d. Voraussetzungen (Schüler	3	0,8	21	5,2	6	1,5	2	0,5

Neben den Richtlinien /Lehrplänen werden vor allem die Schulbucher als "die greifbarsten Dokumente der Planung bzw. Programmierung von Unterrichtspraxis" bezeichnet. (Flechsig/Haller 1973,S.52)

---

1) Die mit diesen Konzeptionen gegebenen Entscheidungsprämissen werden insgesamt in der Lehrerausbildung nur unzureichend berucksichtigt. So stellt H. Meyer etwa fest: "Diese Lehrplane setzen in der Regel die Kenntnis der Verfahren zur Lernzielanalyse bei ihren Benutzern voraus; ebenso rechnen Sie mit einem Leser, der mit der sozialwissenschaftlichen Begrifflichkeit dieser Lehrpläne vertraut ist." H.L. Meyer: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse, Frankfurt 1974,S.10

Auf die Frage, wie man sich auf den zuletzt durchgeführten Unterricht im Wahlfach vorbereitet habe und wie man zu den einzelnen Entscheidungen gekommen sei bzw. welche Hilfen, Quellen etc. man dafür in Anspruch genommen habe antworteten LA:

Bezugnahme bei Entscheidungen für die Unterrichtsplanung

- freie Antwortmöglichkeiten -

(Die einzelnen Angaben sollten in eine Rangfolge gebracht werden hinsichtlich der Bedeutsamkeit dieser Hilfen, Quellen für die Unterrichtsplanung. Da hierbei i.d.R. eine dreistufige Rangfolge angegeben wurde, erfolgte bei der Auswertung eine Berücksichtigung von Antworten auch nur innerhalb dieses Bereichs.)

Abb. 23

Hilfen/Quellen b.d. Unterrichtsplanung	Ränge 1.		2.		3.	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Schulbuch	107	26,7	51	12,8	10	2,5
Richtlinien	105	26,2	61	15,2	10	2,5
Gespräch mit Ausbildungsl.	70	17,5	13	3,2	2	0,5
Lehrerhandbuch	25	6,2	17	4,2	2	0,5
Fachliteratur	22	5,5	50	12,5	29	7,3
eigene Idee/Aktualität	18	4,5	7	1,8	3	0,8
Thema d. II. Staatsarbeit	16	4,0	4	1,0	6	1,5
Gespräch m. Fachleiter	15	3,8	5	1,2	-	-
Wunsch d. Schüler	11	2,8	5	1,2	5	1,2
Jahreszeit	6	1,5	1	0,2	-	-
Ausstattung der Schule	2	0,5	3	0,8	3	0,8
Gespräch mit LA'en	-	-	2	0,5	1	0,2

Die Priorität der inhaltlichen Grundlegung des Unterrichts wird auch hierbei durch die Determination der Planung vor allem durch die Schulbücher/Lehrerhandbücher und Richtlinien deutlich. Ausbildungsspezifisch ist dann allerdings die Abstimmung mit dem Ausbildungslehrer, der besonderen Einfluß auf die Themenauswahl hat, da sich LA und Ausbildungslehrer innerhalb des Ausbildungsunterrichts in der Durchführung des Unterrichts z.T. abwechseln und dem Ausbildungslehrer faktisch die Verantwortung für den Unter-

richt insgesamt zukommt. Exemplarisch wird hierbei auch der geringe Einfluß der Seminarleiter auf den Ausbildungsunterricht deutlich, wenigstens was die Vorbereitung dieses Unterrichts anbetrifft.

Der Einfluß der Allgemeinen Didaktik auf die Unterrichtsvorbereitung erfolgt vor allem über die vermittelnde Funktion der didaktischen "Konzeptionen" und "Ansätze".[1)]

H.K. Beckmann vermutet nun, daß diese verschiedenen"didaktischen 'Ansätze' für die direkte Gestaltung von Unterricht noch nicht fruchtbar geworden" sind. Anders sei "es mit den geisteswissenschaftlichen und unterrichts- und lehrtheoretischen Didaktikkonzeptionen." (Beckmann 1974, S.583f)

Wir können diese Annahmen bestätigen, allerdings mit dem Hinweis, daß vielfach nicht einige didaktische Theorien, so wie sie in der Primärliteratur dargestellt sind, benutzt werden, sondern häufiger in ihrer bereits durch Beispiele konkretisierten oder fachspezifisch modifizierten Form.

Abb. 24

Welche Literatur benutzen Sie vorrangig zur didaktischen und methodischen Vorbereitung Ihres Unterrichts?

- freie Antwortmöglichkeiten -

Literatur / Rang	abs.	%
1. schulpädagogische Literatur (zur Unterrichtsvorbereitung)	141	35,2
2. fachdidaktische Literatur	140	35,0
3. Heimann/Schulz	132	33,0
4. Klafki/Kramp	95	23,8
5. Richtlinien	56	14,0
6. Schulbücher	43	10,8
7. Lehrerhandbücher	42	10,5
8. König/Riedel	18	4,5
9. Aufzeichnungen der PH	7	1,8

1) Siehe im Überblick: H. Ruprecht/H.K. Beckmann/F.v. Cube/W. Schulz: Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Hannover 1972

5.4 Die Bedeutung von Lehrplänen in der Ausbildung

Daß die Frage nach dem Verhältnis von "Lehrer und Curriculum" unter dem Anspruch der "Handlungsorientierung", "Praxis- oder Schulnähe" von Curricula in der heutigen Zeit so vehement gestellt wird, ist eine Auffälligkeit, die Selbstverständliches in das Licht des Besonderen zu heben scheint. Auch wenn Umfang und Grenzen der Verantwortlichkeit des Lehrers in der Geschichte der Lehrplanentwicklung unterschiedlich gesehen wurden, so bleibt der gemeinsame Anspruch festzuhalten, unmittelbar auf Praxis wirken zu wollen.
Somit macht die neuzeitliche Betonung der Verantwortung der Lehrer vor allem einmal auf das "Lehrplandilemma" aufmerksam, das sich z.T. daraus ergibt, daß traditionelle Lehrpläne einerseits gewisse allgemeinverbindliche Bildungsziele vorgeben, "die jedoch zu vage formuliert sind, als daß durch sie eine tatsächliche Regelung und Kontrolle der Unterrichtspraxis gewährleistet sein könnte; andererseits geben sie klarer formulierte Inhalte (Stoffübersichten, Stoffpläne etc.) vor, die jedoch nicht verbindlich sind und dem einzelnen Lehrer weitgehend selbst zur Entscheidung anheimgestellt werden, ohne daß ihm die Entscheidungskriterien vermittelt werden." (Flechsig/Haller 1973,S.39)

Dieses Planungsdilemma, gekennzeichnet u.a. durch die Mischung administrativ gesteuerter Globalperspektiven und interner Kommunikation bestellter Expertenkommissionen, erzeugt einen hohen Grad an Beliebigkeit und Unsicherheit bei pädagogischen Entscheidungen, die "deswegen dysfunktional einzuschätzen (sind), weil zum einen dadurch nicht ein möglicher höherer Vergesellschaftungsgrad der Lehr-/Lernorganisation über kollektive Lehrformen erreicht werden kann, zum anderen, weil der von der Administration freigestellte Raum beim Fehlen kollektiver Organisationsformen in hohem Maße von der Lehr-/Lernmittelindustrie besetzt wird."[1)]

[1)] Naschold 1974,S.25
Siehe auch: Naumann: Medien-Märkte und Curriculumrevision in der BRD, Berlin 1974

Dabei aktualisiert sich dieses Dilemma immer dann, wenn Schule in das Blickfeld der Öffentlichkeit rückt, besonders wenn dabei eine Reform der Schule als Revision ihrer Inhalte postuliert wird. Die mit der Erneuerung von Lehrplänen immer verbundenen öffentlichen Diskussionen beziehen die Rolle des Lehrers häufig erst dann mit ein, wenn auch die von Lehrern verantworteten Entscheidungen im Hinblick auf die antizipierten Ziele des Schulsystems einer öffentlichen Diskussion zugänglich gemacht werden. Bisher scheint es allerdings so, als ob die Schule "beliebige Qualifikationen ihrer Lehrer verkraften könnte, werden doch in beträchtlicher Zahl Lehrer in Schularten und -fächern eingesetzt, für die sie formal nicht ausgebildet sind, ohne daß das System darüber zusammenbricht." (Huber 1974(a),S.145) Das könnte seinen Grund darin haben, "daß die Qualifizierungsfunktion von Schule und Unterricht relativ bedeutungslos gegenüber der Sozialisationsfunktion sind, die ihrerseits mehr von der formalen Organisation der Schule und von den Normen und Einstellungen der Lehrer als von ihren fachlichen und technischen Qualifikationen abhängt." (ebd.)

Auffallend ist jedenfalls, daß es für den Bereich der Bundesrepublik keine empirisch-analytische Aufarbeitung des Zusammenhangs von "Curriculumrevision und Lehrerrolle" gibt[1)],

---

1) So sind die Probleme, die mit der vielfach geforderten Rollenerweiterung der Lehrer verbunden sind (siehe: Deutscher Bildungsrat, 1970,S.270ff), überhaupt noch nicht empirisch untersucht.
Siehe zum Forschungsstand Aregger/Winiger 1974,S.2f

obwohl in fast jeder Arbeit aus dem Problemkreis der Curriculumforschung[1] oder zur Theorie der Schule, Hinweise zur Rollenerweiterung des Lehrers erfolgen und die Curriculumrevision als das entscheidende Medium einer Neubestimmung des Verhältnisses von Praxis und Wissenschaft bezeichnet wird. (vgl. u.a. Menck 1972)

Die "Rezeption" von Lehrplänen in der Lehrerschaft ist Teil einer empirischen Untersuchung die H. Haller (1971) vorgelegt hat. Hieraus geht hervor, daß in den meisten Fällen jede Schule mehrere Exemplare der Lehrpläne erhält. (ebd. S.110) I.d.R. ist aber davon auszugehen, daß die Lehrer dann die sie jeweils betreffenden Fachlehrpläne aus dem Gesamtwerk heraustrennen. Diese Orientierung vor allem an den Fachplänen kommt auch in den Angaben zum Ausdruck, nach denen eine evtl. Einweisung in neue Lehrpläne am häufigsten in Fachkonferenzen erfolgt. (ebd. S.111)

---

1) Siehe vor allem Sachs, Scheilke: Lehrer und Curriculum. Zur Notwendigkeit offener Curricula unter dem Aspekt der Teilnahme von Lehrern.
In: Thema Curriculum, 1972,H.2,S.46-59
und leicht verändert in: Z.f.Päd.,1973,H.3,S.375-390

Heipcke, Messner: Curriculumentwicklung unter dem Aspekt praktischer Theorie, in: Z.f.Päd.,1973,H.3,S.351-374

Hacker: Curriculumplanung und Lehrerrolle, Weinheim und Basel 1975

Frey, Blänsdorf (Hrsg.): Integriertes Curriculum Naturwissenschaft der Sekundarstufe I: Projekte und Innovationsstrategien - Bericht über das 5. IPN-Symposion, Kap. V, Weinheim, Basel 1974
Themenheft der Zeitschrift "Unterrichtswissenschaft",1974, H.3

Die Notwendigkeit, sich mit der Bedeutung von Lehrplänen in der Lehrerausbildung zu befassen, ergibt sich für die Analyse der Ausbildung im VD vor allem aus folgenden Zusammenhängen:

- Die bisherige Unterrichtsplanung im öffentlichen Schulwesen ist in ihrer Determination im wesentlichen in drei Arten von Dokumenten zu fassen: den Richtlinien und Lehrplänen, den Schulbüchern und den Unterrichtsentwürfen bzw. Planungsskizzen der Lehrer.
- Der Lehrer ist als Hauptadressat von Lehrplänen anzusehen.
- Es liegt die Vermutung nahe, daß zwischen Lehrplanforschung und Forderungen der Lehrer ein Mißverhältnis besteht.
- Konzepte der Curriculumentwicklung werden zunehmend auch für die im Kontext der Kultusverwaltung erarbeiteten Lehrpläne bedeutsam, woraus sich veränderte Funktionsbestimmungen für alle Lehrer ergeben, nicht nur für die "Experten".

Allgemein wird gefordert, die Lehrer sollten fähig sein, die in Lehrplänen kodifizierten Entscheidungen nachzuvollziehen und dazu Stellung nehmen zu können.[1)]

Robinsohn präzisiert diese Forderung: "Lehrer sollten während ihrer Ausbildung zumindest einige Methoden der Curriculum-Revision lernen, von der Begründung und Formulierung von Zielen bis hin zur Entwicklung und Zusammenstellung von Lehrmaterialien ... Darüber hinaus sollte der Lehrer natürlich fähig sein, bestehende und entwickelte Curricula der Öffentlichkeit, z.B. Eltern und Politikern, darzustellen und zu deuten." (Robinsohn 1971(a),S.233)

---

1) Vgl. u.a. Döring 1970,S.94-121; Beckmann 1968,S.173-237; Posch 1967,S.201

Es kann im folgenden nicht allen Aspekten nachgegangen werden. Wir gehen davon aus, daß das Verhältnis von Lehrplanentwicklung und Ausbildung von LA besonders im Hinblick auf die Analyse des Status quo, d.h. auf die bisherige Ausbildungspraxis, defizitär ist. Unser Interesse richtet sich damit auf folgende Bereiche:

- Instruktion über Lehrpläne in der Lehrerausbildung
- Bedeutung von Lehrplänen in der Einschätzung der LA
- Forderungen der LA an künftige Lehrplanentwicklungen.

Die Analysen beziehen sich dabei vorrangig auf eine schriftliche Befragung von 400 LA. Die Hinzunahme von Sequenzen aus Interviews mit Seminarleitern dient vor allem der Klärung von Ausbildungsintentionen.

Bei dem ersten Fragenkomplex geht es um die Einführung in Lehrpläne als Dokumente.

a. Zur Instruktion über Lehrpläne während des Hochschulstudiums

Frage: Wo haben Sie Lehrpläne/Richtlinien während des Studiums an der PH kennengelernt?

Es wurden nur die im Fragebogen vorgegebenen Alternativen (Mehrfachantworten) von den LA berücksichtigt. Demnach ergibt sich folgende Situierung der Information über Lehrpläne/Richtlinien während des Hochschulstudiums:

Abb. 25

Situierung der Information über Lp/Rl während des Studiums an der PH	abs.	%
1. Veranstaltungen im fachwissenschaftlichen Bereich	214	53,5
2. Während des 4-wöchigen Schulpraktikums	70	17,5
3. Veranstaltungen im Fachbereich Pädagogik	48	12,0

Von den Befragten hat damit nur etwa jeder zweite Student während seines Studiums an der PH in irgendeiner Form Lehrpläne/Richtlinien (Lp'e/Rl'en) kennengelernt. Die folgenden Angaben darüber, über welche Lehrpläne während des Studiums informiert wurde, bestätigt dieses Ergebnis.

Abb. 26

Kenntnis einzelner Lp'e/Rl'en aufgrund von Veranstaltungen während des Studiums an der PH	abs.	%
1. Rl'en und Lp'e für die Hauptschule in NW (1968)	172	43,0
2. Rl'en und Lp'e für die Grundschule in NW (1968)	116	29,0
3. Rl'en und Lp'e für die Grundschule in NW (1973)	72	18,0
4. Rl'en und Lp'e für die Hauptschule in NW (1973)	55	13,8
5. Rahmenlehrpläne für die Gesamtschulen in NW	18	4,5
6. Richtlinien für den Politischen Unterricht in NW	16	4,0

(Andere als die vorgegebenen Alternativen wurden nicht genannt)

Obwohl sich in der Stichprobe die Entscheidungen für Grund- oder Hauptschule in etwa zu gleichen Anteilen verteilten (vgl. S.192), wurden die Lehrpläne für die Grundschule weit weniger genannt als die für die Hauptschule.
Einer positiven Beantwortung der Frage W. Schulz', während eines Vortrags auf dem Grundschulkongreß in Dortmund gestellt, ob denn der Lehrer auf die Aufgaben vorbereitet sei, die sich aus den revidierten Lehrplänen für die Grundschule in NW aus dem Jahre 1973 stellen,[1] kann aufgrund dieser Befunde nur mit großer Skepsis entgegengesehen werden.
Diese Skepsis verstärkt sich, wenn wir dananch fragen, wie denn die Information über Lehrpläne während des Studiums erfolgte.

---

[1] W. Schulz: Zur emanzipatorischen Relevanz der Richtlinien in NRW, in: Regionaler Grundschulkongreß Dortmund '74, Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Richtlinien und Unterrichtspraxis, Frankfurt 1974,S.49

Abb. 27

Art der Instruktion über Lp'e/Rl'en während des Studiums an der PH	abs.	%
1. Lektüre einzelner Textstellen	140	35,0
2. Intensives Studium einzelner Textstellen	93	23,2
3. Lektüre des gesamten Textes	33	8,2
4. Intensives Studium des gesamten Textes	13	3,2

Diese Einschätzungen bestätigen die Befunde der Abb. 25 (S. 317), insofern auch hier die Dominanz des Studiums einzelner Textstellen, der fachbezogenen Lehrpläne, vor der Gesamtperspektive von Richtlinien festzustellen ist.

Wie hoch dabei der Grad der Intensität der Information über die Fachbezogenen Teile der Lehrpläne zu beurteilen ist, kann folgender Selbsteinschätzung der LA entnommen werden.

Frage: Kennen Sie für Ihr Wahlfach und Ihren Stufenschwerpunkt die Gliederung und den Aufbau der entsprechenden Richtlinien?

Abb. 28

Selbsteinschätzung/ Kenntnisse	abs.	%
genau bekannt (1)	66	16,5
in den Grundzügen bekannt (2)	308	77,0
nicht bekannt (3)	19	4,8

Aufgrund der gewählten Kürze der Skala und der Möglichkeit, ausweichend mit der Antwort reagieren zu können, "in den Grundzügen" seien Teile der Fach-Lehrpläne bekannt, sind diese Befunde nur insofern informativ, als offensichtlich nicht alle, die ein "intensives Studium einzelner Textstellen" als Instruktionsart angaben (Abb. 27), auch hier für sich einen angemessenen Informationsstand ("genau bekannt") testieren.[1)] Dabei ist noch zu berücksichtigen, daß diese Frage sich auf die gesamte bisher erfolgte Ausbildung der befragten LA bezog, also auch die ersten sechs Monate der Ausbildung im VD hierbei wirksam wurden.

Zusammenfassend kann damit festgestellt werden, daß ca. die Hälfte der LA in der befragten Stichprobe Lehrpläne an der Hochschule unter dominant fachlichem Bezug kennenlernten. Ein Zugang von Fragestellungen der Pädagogik aus oder von der Realisierung des Theorie-Praxis-Bezugs in den schulpraktischen Studien her, wurde von den befragten LA weit weniger genannt. Interpretieren wir diese Ergebnisse in der Weise, daß die Lehrpläne als Medium zur Vermittlung von fachwissenschaftlichen Aspekten und jeweiligem Schulfach

---

1) Diese "Tendenz zur Mitte" in der Reaktion der LA fällt dabei wesentlich deutlicher aus als etwa in einer vergleichbaren Untersuchung von Santini. Bei gleicher begrifflicher Kategorisierung der Antworten zu der inhaltlich vergleichbaren Frage antworteten die befragten Lehrer in der Schweiz:
1,5 % "nicht bekannt"
56,1 % "in den Grundzügen"
42,4 % "genau bekannt".

Die Frage lautet bei Santini: "Kennen Sie die Stoffthemen, deren Reihenfolge und Verteilung auf die Schuljahre, wie sie im Lehrplan für I h r e Fächer dargestellt sind?" Die Unterschiedlichkeit der Ausbildungsbedingungen verbietet es allerdings, diese Befunde als Kontrollergebnisse zu benutzen.
Santini 1971, S.48

fungieren, so muß im Hinblick auf die Intensität dieser Vermittlung festgestellt werden, daß sie nur von ca. 1/5 der befragten LA als "intensiv" eingeschätzt wurde und bei einem noch geringeren Anteil der LA eine "Erfahrungsgrundlage" (APO,1967,§2) aufgrund schulpraktischer Studien diese Vermittlung unterstützt hat.

b. Zur Instruktion über Lehrpläne während des VD'es

Bei der Analyse der folgenden Fragenbereiche für den VD muß wiederum berücksichtigt werden, daß sich zum Zeitpunkt der Befragung die LA erst 6 Monate im VD befanden. Gerechtfertigt werden diese Fragestellungen zu diesem Zeitpunkt aber dadurch, daß es im VD, dem eigenen Anspruch entsprechend, zentral um Planung und Realisierung von Unterricht geht, die Ausbildungsschulen öffentliche Schulen sind und für den Ausbildungsunterricht also auch der Anspruch der Lehrpläne gilt.[1)] Außerdem wird die Notwendigkeit einer frühzeitigen Behandlung der Lehrpläne nachträglich durch die Untersuchungsergebnisse selbst bestätigt, da viele LA offensichtlich bei der Erstellung von Unterrichtsvorbereitungen Lehrpläne benutzen, wie im folgenden zu erkennen sein wird.

Frage: Wo haben Sie während des VD'es Lehrpläne kennengelernt?

Abb. 29

Situierung der Information über Lp'e während des VD'es	abs.	%
1. Veranstaltung des Fachseminars	322	80,5
2. eigene Unterrichtsvorbereitungen	316	79,0
3. Veranstaltungen des Hauptseminars	119	29,8
4. in Konferenzen/Arbeitsgruppen in der Ausbildungsschule	62	15,5

1) "Die Richtlinien und Stoffpläne sind Erlasse der obersten Schulaufsichtsbehörde und daher für jeden Lehrer bindend." Dohmhof u.a. 1968,S.158
Der Verbindlichkeitscharakter der hier angesprochenen Lehrpläne beschränkt sich allerdings auf die Stundentafeln und die Organisation des Stundenplans. Die fach- bzw. lernbereichsbezogenen Einzellehrpläne haben dagegen Richtliniencharakter.

Auffallend dabei ist, daß Lehrpläne eine wesentlich bedeutendere Rolle in der Ausbildung des VD'es einnehmen als während des Hochschulstudiums. Bestätigt finden wir allerdings auch hier die Dominanz des fachbezogenen Zugangs. Entsprechend häufiger erfolgte damit auch die Kenntnisnahme "einzelner Textstellen" gegenüber dem "gesamten Text".

Abb. 30

Art der Instruktion über Lp'e während des VD'es	abs.	%
1. Lektüre einzelner Textstellen	190	47,5
2. Intensives Studium einzelner Textstellen	184	46,0
3. Lektüre des gesamten Textes	54	13,5
4. Intensives Studium des gesamten Textes	23	5,8

Die Intensität der Instruktion "einzelner Textstellen" muß allerdings skeptisch beurteilt werden, da nur knapp 17 Prozent der Befragten zum gleichen Zeitpunkt angaben, die für jeden einzelnen LA bedeutsamen fachlichen Teile der Lehrpläne "genau" zu kennen (Abb. 28), obwohl davon ausgegangen werden kann, daß fast alle Fachseminare an den untersuchten Bezirksseminaren über Teile der Lehrpläne informieren (siehe S. 287). LA stehen damit vor dem Problem, während des Studiums nur unzureichend über Lehrpläne informiert worden zu sein bzw. entsprechende Angebote der Hochschule nicht genutzt zu haben, zum anderen aber schon zu Beginn des VD'es, am häufigsten über die Vermittlung der Fachseminare, die Erwartung deutlich wird, bei der Unterrichtsplanung die Vorgaben der Lehrpläne zu berücksichtigen. Wenn hiermit aus der allgemeinen Berücksichtigung von Lehrplänen in den Veranstaltungen der Fachseminare zu Beginn der Ausbildung auf eine entsprechende Determination der Unterrichtsplanung jedes LA geschlossen wird, so bedeutet das noch nicht die Anerkennung eines Funktionswertes von Lehrplänen durch die LA. Der hohe Anteil derjenigen LA, die angaben, Lehrpläne bei der eigenen Unterrichtsvorbereitung "kenngelernt" zu haben (über 80 Prozent, vgl. Abb. 29), wird durch folgende Ergebnisse faktisch relativiert.

Frage: Haben Sie während des Vorbereitungsdienstes Richtlinien für Ihren Unterricht benutzt?
Die Antworten verteilten sich auf die vorgegebenen begrifflichen Kategorien wie folgt:

Abb. 31

regelmäßig		öfters		gelegentlich		selten		niemals	
abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
58	17,0	146	36,5	120	30,0	52	13,0	7	1,8

Wenn hierdurch der hohe Anteil derjenigen, die Lehrpläne bei der Vorbereitung des eigenen Unterrichts benutzen, auch in differenzierterer Weise bestätigt wird ("regelmäßig", "öfters" und "gelegentlich" insgesamt 83,5 Prozent der LA), so zeigt die Einschätzung des Funktionswertes der Lehrpläne für die Vorbereitung des Unterrichts doch ein anders Bild.

Frage: Wie beurteilen Sie die Nützlichkeit von Richtlinien für die Vorbereitung Ihres Unterrichts?
Hierfür wurde eine numerische Schätzskala mit einigen begrifflichen Urteilskategorien vorgegeben.

Abb. 32

sehr nützlich				nützlich				wenig nützlich	
1		2		3		4		5	
abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
22	5,5	52	13,0	174	43,5	109	27,2	33	8,2

Fassen wir die Werte in den Abb.'n 31 und 32 rechts und links von den mittleren Kategorien zusammen, so zeigt sich, daß zwar 53,5 Prozent der Antwortenden Lehrpläne bei der Vorbereitung "regelmäßig" oder "öfters" benutzen, daß aber nur 18,5 Prozent der Antwortenden die Nützlichkeit der Lehrpläne hierfür mit den positiven Kategorien "1" und "2" bewerten.
35,4 Prozent der Antwortenden beurteilen diesen Funktionswert von Lehrplänen mit den negativ urteilenden Kategorien "4" und "5".

Reaktionen auf andere Fragen des Fragebogens präzisieren diesen Eindruck. Während auf die Frage, wie man zu dem zuletzt in seinem Wahlfach-Unterricht behandelten Thema gekommen sei, Lehrpläne als erste Quelle bei der Entscheidungsfindung am häufigsten genannt wurden (von 105 LA) (vgl. Abb. 23, S. 311) und Lehrpläne auch bei der Frage nach der vorrangig verwendeten Literatur zur didaktischen und methodischen Vorbereitung des Unterrichts von den befragten LA etwa gleich häufig wie Schulbücher und Lehrerhandbücher Erwähung fanden, erschienen Lehrpläne bei der frei beantworteten Beschreibung der Arbeitsschritte zur Vorbereitung des Unterrichts überhaupt nicht mehr (vgl. Abb. 22, S. 310). Das legt den Schluß nahe, daß Lehrpläne von den befragten LA vor allem zur Themenfindung benutzt werden und evtl. noch Formulierungshilfen bei der Lernzielbestimmung erhofft werden.

Hiermit wird eine Einschätzung geltender Lehrpläne bestätigt, wie sie schon in den Reaktionen auf die Frage nach denjenigen Themen und Problemen, die nach Auffassung der LA in den ersten Monaten des Vorbereitungsdienstes in Veranstaltungen des Bezirksseminars berücksichtigt werden sollten, sichtbar wurde. Das Thema "Lehrpläne" wurde hier nur von 7 LA gewünscht. Das am häufigsten gewünschte Thema "Unterrichtsplanung-Realisierung-Revision-Reflexion" einzelner Unterrichtsstunden (185 LA = 46,5 %) wird im Hinblick auf Ausbildungserwartungen (zu Beginn des VD) offensichtlich ohne den Lehrplankontext gesehen (vgl. Abb. 14, S. 297). Es ist zu fragen, ob diese hier insgesamt dargestellte Reduktion der Planungsperspektiven, in denen unter den gegebenen Bedingungen im VD von LA offensichtlich die vorziehungswürdigste Möglichkeit gesehen wird, auf die vielfältigen Probleme der ersten Monate im VD reagieren zu können, nicht einen späteren Zugang zur Auseinandersetzung mit Lehrplänen behindert.

Es verstärkt sich hier der Eindruck, daß die Verwendung von Lehrplänen nicht im Sinne einer Rollenerweiterung erfolgt, das "Lehrplandilemma" in den Fachseminaren bei einem großen Teil der LA nicht im Sinne der Nutzung von Freiräumen überwunden werden kann, sondern Lehrpläne hier mehr im Sinne einer globalen Strukturierung eines Fachbereichs fungieren. Die Berücksichtigung von Lehrplänen bei der Unterrichtsvorbereitung wird schon zu Beginn des VD'es den LA primär deshalb nahegelegt, um schulrechtlichen Problemen zu entgehen. Lehrpläne werden damit insgesamt nicht im Sinne der genannten Intentionen (vgl. S.316 Anm. 1) berücksichtigt.

Bedeutsam für die Analyse der Einstellungen der LA zu Lehrplänen ist zu wissen, wie sie die Konzeption künftiger Lehrpläne sehen. Dazu wurden drei Konzeptionen in Kurzbeschreibungen vorgegeben. In den Reaktionen der LA wurden darüber hinaus für Kombinationen dieser vorgegebenen Konzeptionen votiert.

Abb. 33

Konzeptionen von Lp'en	abs.	%
Konzeption A: Themen- und Inhaltsvorschläge aufgrund fachwissenschaftlicher Systematik	133	33,2
Konzeption B: Vorgegebene Grundlernziele, die im Lehrerteam zu konkretisieren sind	147	36,8
Konzeption C: Weitgehende Planungsvorgabe im Sinne ausgearbeiteter Lehrgänge	45	11,2
Zusätzlich gewählte Konzeptionen		
Verbindung von "A" und "B"	31	7,8
Verbindung von "A" und "C"	8	2,0
Verbindung von "B" und "C"	6	1,5
Verbindung von "A" und "B" und "C"	6	1,5

Favorisiert wird damit von den befragten LA eine Konzeption, die unter der Bezeichnung "Rahmenlehrplan" oder "Rahmenrichtlinien" bei der Entwicklung von Gesamtschulversuchen in der BRD bekannt geworden ist und durch Empfehlungen der

Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates auch über den Bereich von Schulversuchen hinaus Bedeutsamkeit anstrebt.[1)]

Diese Konzeption interessiert in diesem Zusammenhang vor allem zur Kennzeichnung spezifischer Einstellungen von LA'en. In diesem Zusammenhang sind die Begründungen bedeutsam, die LA der Entscheidung für eine bestimmte Lehrplankonzeption beigefügt haben. Hierbei wird deutlich, daß die Bevorzugung von Lehrplänen, die nur einen Rahmen in der Rorm von "Grundlernzielen" vorgeben, vor allem mit dem Anspruch der "Entscheidungsfreiheit des Lehrers" argumentativ unterstützt wurde. Auch andere Antworten der LA betonten diesen Aspekt.

Abb. 34

Begründungen für Entscheidungen zukünftiger Lp-Konzeptionen*)	abs.	%
1. Entscheidungsfreiheit des Lehrers	92	23,0
2. Berücksichtigung situativer Bedingungen einer Schule/Klasse möglich	44	11,0
3. Konkrete Hilfe für den eigenen Unterricht	37	9,2
4. Konzeption "C" engt die Entscheidungen des Lehrers zu sehr ein	31	7,8
5. Notwendigkeit zur Kooperation im Kollegium wird eröffnet	29	7,2
6. Individuelles Arbeiten des Lehrers möglich	23	5,8
7. Konzeption "B" ist nicht realistisch	22	5,5
8. Sicherung eines einheitlichen Anspruchs z.B. hinsichtlich der Schulabschlüsse	18	4,5
9. Bedeutung der Fachwissenschaft berücksichtigt	8	2,0
10. Unterstützung in nichtstudierten Fächern	7	1,8
11. Verbindung zu gegebenen Ausbildungsstrukturen und -verhältnissen gewährleistet	5	1,2
12. Entscheidung über pädagogische Ziele möglich	3	0,8

*) (Die frei formulierten Hinweise der LA wurden zu Kategorien zusammengefaßt und die Häufigkeit ihres Auftretens gezählt.)

In der ersten Kategorie wurden Äußerungen zusammengefaßt, die Ausdrücke wie "Freiheitsraum", "Spielraum", "keine Einschränkung", "Entscheidungsfreiheit" enthielten. Auch bei den weiteren Kategorienbildungen waren Synonyme das entscheidende Kriterium, was auch in den hier genannten Kategorien noch deutlich wird.

---

1) Deutscher Bildungsrat 1974
Es werden hierin Verfahren, Bedingungen und Maßstäbe genannt, wie die Perspektiven, die etwa der Strukturplan feststellte, in realisierbare Programme umgesetzt werden können.
"Der Lehrplan wird durch die maßgebliche Rolle der Curricula nicht überflüssig; er erhält eine andere Funktion. Durch den Lehrplan wird das curriculare Gesamtprogramm einer Schule bestimmt und auf die Unterrichtsorganisation angewandt." Deutscher Bildungsrat, Strukturplan 1970,S.63

Es wäre zu vermuten gewesen, daß die LA aufgrund ihrer Erfahrungen in Ausbildungssituationen, die "konkrete Hilfe für den eigenen Unterricht" noch stärker betont hätten.[1)]

Tatsächlich aber gruppieren sich die häufigsten Nennungen um den Aspekt der Sicherung der "Lehrerfreiheit" (vgl. Rang 1,2,4,5,7 der Abb. 34), womit gleichzeitig - direkt oder indirekt - das Konzept "B" ("vorgegebene Grundlernziele, die im Lehrerteam zu konkretisieren sind") affektiv befürwortet wird. Die Frage nach zukünftigen Entwicklungen von Lehrplänen aktualisierte hier offensichtlich einen gegenwärtig populären Diskussionsstand und macht damit zugleich die Dissonanz zwischen proklamierten und faktisch bedeutsamen Erwartungen deutlich.

Auch die von den LA geforderte Entscheidung für oder gegen vorgegebene Komponenten, die Lehrpläne enthalten sollten, macht auf der einen Seite eine ablehnende Einstellung gegenüber Komponenten deutlich, die bisherige Entscheidungsfelder des Lehrers im Hinblick auf Unterrichtsplanung tangieren. Gleichzeitig wird aber das Bedürfnis nach konkreter Unterstützung etwa zur Unterrichtsvorbereitung deutlich.

Komponenten, die für Lehrplan-Entwicklung insgesamt von großer Wichtigkeit sind, wie z.B. die Festlegung von Erprobungszeiten für einen Lehrplan oder aber Hinweise für Schulbuchautoren, wurden von den wenigsten als unverzichtbare Komponenten eines Lehrplans bezeichnet.

[1)] In der Untersuchung von Santini wurde von den befragten Lehrern gerade diese Bedeutung besonders betont. "Die Hauptcharakteristika künftiger C (Curricula; eig. Hinzuf.) sind nach den Aussagen der Lehrer vor allem 'Stoffplan' und 'Hilfe für den Lehrer'. Künftige C sind also als Instrumente für die Unterrichtsvorbereitung zu verstehen." Santini 1971,S.83

Abb. 35

Elemente/Komponenten *) zukünftiger Lp'e/Rl'en	abs.	%
1. Allgemeine Ziele des Faches	371	92,8
2. Hinweise auf Medien, vor allem Arbeitsmittel	355	88,8
3. Literaturangaben	347	86,8
4. Hinweise auf fachübergreifende Zusammenhänge	335	83,8
5. Hinweise auf Differenzierungsmöglichkeiten	321	80,2
6. Hinweise zur unterrichtlichen Realisierung	321	80,2
7. Hinweise zur Leistungskontrolle	318	79,5
8. Unterrichtsinhalte und Themen	315	78,8
9. Allgemeine Ziele der jeweiligen Schulform	299	74,8
10. fachwissenschaftliche u. fachdidaktische Erklärungen	274	68,5
11. Mindestanforderungen in den Fächern	269	67,2
12. Lernziele "mittlerer Reichweite"	265	66,2
13. Beispiel für Projektunterricht, Fallstudien usw.	248	62,0
14. Beispiel für Unterrichtsentwürfe, Planskizzen	240	60,0
15. Stoffverteilungspläne (für mehrere Monate)	198	49,5
16. Feinlernziele	151	37,8
17. Festlegung des Zeitraums, in die Richtlinien zu revidieren sind	132	33,0
18. Bestimmungen für Schulbuchautoren	129	32,2

*) Die Elemente/Komponenten wurden zur alternativen Beantwortung vorgegeben.

Die Komponente "Allgemeine Ziele des Faches" ist so akzeptabel formuliert, daß hier mit großer Zustimmung gerechnet werden konnte.[1] Weit weniger Konsens findet dagegen die Auffassung, ein Lehrplan müßte "Allgemeine Ziele der jeweiligen Schulform" enthalten.

Für die Ausbildungsplanung während des VD'es scheinen besonders folgende Komponenten bedeutsam zu sein.

LA fordern vor allem:

- Hinweise darüber, wie Medien, Arbeitsmittel u.ä. erstellt bzw. beschafft werden können
- Literaturangaben, die ein Weiterstudium unterstützen können
- Hilfen dazu, wie fachübergreifende Zusammenhänge unterrichtlich realisiert werden können
- Hilfen zur Realisierung postulierter Differenzierungsmaßnahmen und
- Hilfen zur differenzierten Leistungskontrolle.

[1] Auch in der Untersuchung von Santini erhielt die Komponente "Bildungsziele der Fächer" die höchste Priorität. Santini 1971,S.102

Diese, aus den Bestimmungen zur inhaltlichen Struktur von Lehrplänen abgeleiteten Ausbildungsbedürfnisse, korrespondieren dabei mit einigen Stellungnahmen der LA zu beabsichtigten Veränderungen im VD, von denen angenommen werden kann, daß entsprechende Bedürfnisse während des VD'es nicht erfüllt bzw. nicht in der erwünschten Intensität befriedigt werden (vgl. Abb. 50, S.349).

Der in der Beschreibung der Konzeption "B" enthaltene Hinweis auf Folgeprobleme (" ... im Lehrerteam zu konkretisieren"), wurde von LA am häufigsten aufgegriffen, um Probleme (in freien Antworten) zu bezeichnen, die ihrer Meinung nach bei der Realisierung gewünschter Konzeptionen zu erwarten seien.

Abb. 36

Erwartete Widerstände bei der Realisierung zukünftiger Lp-Konzeptionen	abs.	%
1. Desinteresse der Lehrer an einer Zusammenarbeit	125	31,2
2. Arbeits(be)-überlastung der Lehrer/LA	26	6,5
3. unzureichende Ausstattung der Schulen	26	6,5
4. bisherige rigide Verwendung von Lp'en	16	4,0
5. unzureichende Qualifikation der Lehrer	13	3,2
6. bisherige, fachbezogene Planung der Lehrer	8	2,0
7. grundsätzliche Probleme bei der Analyse der Lernvoraussetzungen der Schüler	6	1,5
8. traditionelle Schulbücher	3	0,8
9. Mangel an Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrer	2	0,5
10. Reglementierung durch Schulaufsicht	2	0,5
keine Probleme	10	2,5

In dieser kritischen Einschätzung einer der bedeutsamsten Bedingungen für die Realisierung und Konkretisierung einer Konzeption, die eine engagierte Beteiligung vor allem der Lehrer in die Konzeption selbst mit einbezieht, drückt sich vor allem die Erfahrung der befragten LA in ihren Ausbildungsschulen aus. Diese Befunde sind innovationsstrategisch im Hinblick auf die Realisierung dieser Konzeption von größter Bedeutung, insofern auch bei jüngeren Lehrern zu befürchten ist, daß sie nur in den seltensten Fällen während ihrer Ausbildung an kooperativen Problemlösungen beteiligt waren. Die Forderung nach "Entscheidungsfreiheit des Lehrers"

könnte sich damit sehr schnell mit der Argumentation verbinden, die die individuelle Arbeit des Lehrers "schon immer" betonte (vgl. Abb. 34, Kategorie 6,S. 326) und so ein restriktives Potential gegenüber Reformen bilden.

5.5 Die "praktische Ausbildung" im Vorbereitungsdienst

Der gesamte Ausbildungsunterricht soll 12 Wochenstunden in den Fächern, die auch als Fachseminare belegt wurden, nicht überschreiten. (OVP, 1972,§11;2) Der selbständige Ausbildungsunterricht kann dabei bis zu 8 Wochenstunden im Verlaufe des VD'es umfassen. Zusätzlich können LA nebenamtlichen Unterricht gegen Vergütung erteilen.[1)]
Diesen Umfang des Ausbildungsunterrichts hielten 17 LA (4,2%) für "zu viel", 348 LA (87,0%) für "angemessen" und 21 LA (5,2%) für "zu wenig".

Insgesamt erteilten von den 400 befragten LA 257 (= 64,2%) zum Zeitpunkt der Befragung nebenamtlichen Unterricht.[2)]
Während in der OVP der "Umfang des selbständigen Ausbildungsunterrichts" an die Entscheidung der Leiter der Bezirksseminare gebunden wird und in Absprache mit den Fachleitern, dem Leiter der Ausbildungsschule und dem LA erfolgen soll (§11;6), unterrichteten tatsächlich schon mehr als die Hälfte der LA bereits zu Beginn ihres VD'es ohne Anleitung.

---

1) Zuletzt durch den Erlaß des KM NW vom 3.4.1973 (A Sch Bl,1973,S.382) gilt dieser Unterricht als nebenamtlicher Unterricht und ist damit dem nebenamtlichen Unterricht der hauptberuflichen Lehrkräfte gleichgestellt.

2) Nach letzter stichprobenartiger Information der Bezirksseminare ist dieser Anteil im Jahr 1975 erheblich zurückgegangen.

Die Verteilung der jeweils erteilten Stundenzahl ist folgender Übersicht zu entnehmen:

Abb. 37

Anzahl der Stunden nebenamtl. Unterricht	1		2		3		4		5		6	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
	6	1,5	35	8,8	18	4,5	69	17,3	23	5,8	106	26,6

Die Seminarleiter stehen nach eigenen Aussagen diesem nebenamtlichen Unterricht mit sehr "gemischten" Gefühlen gegenüber. Neben den als kaum vermeidbar angesehenen organisatorischen Problemen zwischen Bezirksseminar und Ausbildungsschule, die sich vor allem um Bedarfsfragen und Stundenplanentscheidungen zentrieren, sind es wesentlich die Fragen der zumutbaren Arbeitsbelastung und die Sorge um eine sehr rasche Anpassung der LA, die Seminarleiter vor einer pauschalen Zuteilung nebenamtlichen Unterrichts warnen lassen. In der Regel verzichten Seminarleiter aber auf ihr Interventionsrecht bei der Zuteilung nebenamtlichen Unterrichts, vor allem um keinen Konflikt mit den Schulen zu provozieren und damit Ausbildungsplätze nicht zu gefährden. Auch über den individuell zu bemessenden selbständigen Ausbildungsunterricht der LA wird "so gut wie nicht" von den Seminarleitern entschieden.

Im Hinblick auf den Status der LA und die dadurch bedingten Probleme in den Klassen wird allerdings dem nebenamtlichen Unterricht auch eine diesen Status kompensierende Funktion zugesprochen.

"Ein wesentliches Problem in dieser Ausbildung ist auch, daß die Schüler den lernenden LA nicht immer voll akzeptieren. Sie wissen, daß letztlich ihr Lehrer die Verantwortung trägt, daß sie sich an ihm zu orientieren haben, daß er benotet, daß sie von ihm zur Rechenschaft gezogen werden. Der LA kann zwar laut werden, aber das ist nicht bedeutsam, denn er geht ja wieder. Von daher ist nebenamtlicher Unterricht - hinsichtlich der Bewährung - nicht schlecht. Bei einer Ausbildungszeit von 18 Monaten könnte er nach etwa einem halben Jahr beginnen." (D)

Der im nebenamtlichen Unterricht erweiterte Handlungsspielraum des LA's wird nach Aussage von Seminarleitern von LA besonders dann für Innovationen ausgenutzt, wenn er in dem Wahlfach erteilt wird oder in einem Lernbereich, für den beim LA großes Interesse und Engagement vorliegt wie es z.Zt. etwa bei Fragen der Sexualerziehung zu beobachten ist; außerdem seien hier Konflikte mit Schulleitern und Eltern auffällig. Allerdings handele es sich dabei nach wie vor um Ausnahmen. "In der Regel passen sich leider die LA auch hier zu früh an." (R)

Für den Ausbildungsunterricht schreibt die OVP vor, daß der LA "im Verlauf seiner Ausbildung in jedem seiner Unterrichtsfächer in allen Stufen" unterrichtet (§11;3). Die Ausbildungskonzeption geht dabei gegenwärtig von einem Zwei-Fach-Lehrer aus, denn obwohl die Belegung eines dritten Fachseminars möglich ist, die OVP schreibt verpflichtend den Besuch von "mindestens zwei Fachseminaren vor (§10;1), wählen die LA, auch auf Anraten der Bezirksseminare hin, nur in den seltesten Fällen noch ein drittes Fachseminar (in der Befragung nur 3 von 400 LA).
Aufgrund dieser Voraussetzungen wird in den einzelnen Fächern mit folgenden unterschiedlichen Qualifikationen unterrichtet:

- Studiertes Wahlfach und belegtes Fachseminar
- Studiertes Fach eines Stufenschwerpunktes[1] und belegtes Fachseminar
- Studiertes Fach eines Stufenschwerpunktes
- Nicht studiertes Fach.

Wie sehr die unterschiedlichen Voraussetzungen über die einzelnen Fächer streuen macht die folgende Übersicht deutlich.

---

[1] Gliederung des Studiums entsprechend der Studienordnung der Pädagogischen Hochschule Ruhr in Dortmund:
54 Wochenstunden für das Grundstudium
36 Wochenstunden für das Wahlfach und
18 Wochenstunden für die beiden Fächer des gewählten Stufenschwerpunktfaches

Siehe zu den Wahlmöglichkeiten der Fächerverbindungen APO, 1969,§6

Frage: In welchen Fächern unterrichten Sie zur Zeit?

Abb. 38	1.F.seminar	2.Fachseminar			
	Wahlfach	Stufenschwerpunkt mit Fachseminar	Stufenschwerp. ohne F.seminar	nicht studiert	
	%	%	%	%	abs.
Deutsch	28,5	61,2	5,3	4,4	228
Englisch	69,5	28,8	1,7	-	59
Erdkunde	33,8	41,2	13,8	11,2	80
Geschichte/Pol.	50,0	35,5	11,3	3,2	62
Kunst	36,7	16,4	0,9	-	79
Mathematik	32,0	54,9	5,9	7,2	153
Musik	50,0	8,8	11,8	29,4	34
Biologie	47,4	34,2	13,1	5,3	76
Physik/Chemie	58,3	33,3	8,3	-	24
Haushaltslehre	77,8	22,2	-	-	9
Textilgestaltung	55,2	6,9	13,8	24,1	29
Technik/Werken	13,3	13,3	6,7	66,7	15
Wirtschaftslehre	28,0	32,0	24,0	16,0	25
Sport	58,3	18,1	1,4	22,2	72
Religion	39,5	31,6	5,3	23,7	38

Der hohe Anteil derjenigen, die Deutsch und Mathematik als zweites Fachseminar wählten, geht vor allem auf die Bestimmungen der APO (1969) und auf das gemäßigte Klassenlehrerprinzip in der Grundschule[1] zurück. Für den Stufenschwerpunkt I (Grundschule) stehen folgende Fächer zur Wahl: Religionslehre, Deutsch oder Mathematik. (APO, 1969, §6;3)

[1] Zwei Drittel der Unterrichtszeit der Schüler der ersten und zweiten Klasse sollen in der Hand des Klassenlehrers liegen, mindestens zwei aufeinanderfolgende Stunden täglich in der dritten und vierten Klasse.

Die Verteilung gibt neben den unterschiedlichen Voraussetzungen in den einzelnen Fachseminaren auch die Bedarfssituation der Schulen an ausgebildeten Fachlehrern wieder, hier vor allem für die Fächer Musik, Textilgestaltung - Technik/Wirtschaftslehre, Sport und Religion.[1)] Das sind zugleich u.a. die Fächer, in denen ein vollberuflicher Einsatz, unabhängig von zertifizierten Qualifikationen, zu erwarten ist.

Der Hinweis der LA, Erdkunde zwar unterrichten zu müssen, aber nicht studiert zu haben, bezieht sich vor allem auf die besondere didaktische Situation des "Sachunterrichts" in der Grundschule, der sich aus neun Lernbereichen zusammensetzt: Physik/Wetterkunde, Chemie, Technik, Biologie, Geschlechtererziehung, Soziale Studien, Haushaltslehre, Geographie, Verkehrserziehung.

Die besonderen Aufgabenfelder des VD'es sind zu kennzeichnen als Vermittlung zwischen den Studienbereichen/Stufenentscheidungen und den Unterrichtsfächern und der bestehenden Schulstruktur, also zwischen dem Qualifikationsprozeß und den beruflichen Forderungen, der spezifischen Einübung in bestimmte Berufsaufgaben bei gleichzeitiger Vergrößerung des Substituionsgrades und der Verringerung des Planungsrisikos bei individuellen Studienentscheidungen, der Vermittlung direkt umsetzbaren Wissens und der Anbahnung innovativer Dispositionen.

---

1) Siehe: Lehrermangel und Lehrerbestand, Schriftenreihe des KM NW, Nr.24, Köln,1974,S.68
P. Kraft stellt in seiner Untersuchung für den Bereich der Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen fest, "daß die Lehrkräfte, die als Lehramtsanwärter den Vorbereitungsdienst durchlaufen haben, gar nicht, diejenigen, die Junglehrer waren wenig und die, die ihre Ausbildung an der Akademie erhalten haben, zu fast einem Drittel Fachlehrer sind". (1974,S.68)
Siehe auch Dokumentation der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zum Lehrermangel. In: Geschäftsbericht 1971-1974.

So wird von Seminarleitern angemerkt, daß der Stufenschwerpunkt I (Grundschule) an Pädagogischen Hochschulen vielfach vernachlässigt würde und darum im Bezirksseminar zu unterstützen sei, im Hauptseminar vor allem durch lern- und entwicklungspsychologische Angebote, der Einweisung in Tests, aber auch durch gemeinsame Besuche von Kindergärten und regelmäßige Hospitationen in Grundschulen.

Verbreiteter ist allerdings die Auffassung, das Hauptseminar nicht stufenbezogen auszurichten. Hier sollte vielmehr "die Kommunikation zwischen den Stufen ermöglicht" werden. (A) Besonders aus Gründen des flexiblen Einsatzes der LA weisen Seminarleiter darauf hin, daß der Stufenschwerpunkt nicht zu sehr betont werden solle. "Wir haben bereits auch auf die Verhältnisse am Ausbildungsort Rücksicht zu nehmen. Es ist schlecht, wenn jemand nur in die Grundschule oder nur in die Hauptschule will. Die Ausbildungsplätze sind nur begrenzt verfügbar." (R)

Allerdings werden bei einigen Themen die Arbeitsaufträge für die Gruppenarbeit im Hauptseminar stufenbezogen ausgelegt.[1)]

Vor allem über die Rekrutierung von Fachleitern wird zunehmend versucht, den Stufenbezug in den Fachseminaren zu repräsentieren. So haben einige Seminare stufenorientierte Fachseminare für Deutsch und Mathematik eingerichtet, an anderen Bezirksseminaren existieren noch Fachseminare "Grundschuldidaktik" oder "Sachunterricht". Dabei gibt es vor allem bei der Rekrutierung von Fachleitern für den Primärbereich - nicht unerwartet - Schwierigkeiten. Nach wie vor kommen die Fachleiter vor allem aus Hauptschulen.

Die "Beratung" in diesem Ausbildungsunterricht soll entsprechend der OVP von den Seminarleitern, den stellvertretenden Seminarleitern und den Fachleitern erfolgen. Diese Personen "müssen sich durch Unterrichtsbesuche über den Ausbildungsstand des Lehramtsanwärters unterrichten und ihn beraten." (OVP,1972,§11;4) Die Ausbildungslehrer, deren Unter-

1) So weist der Erlaß über die Aufgaben des hauptamtlichen Fachleiters darauf hin, daß bei der Auswahl von Bewerbern zu bedenken sei, "daß die schulformbezogenen Belange der Ausbildung künftig verstärkt zu berücksichtigen sein werden." (Erlaß des KM NW vom 24. August 1973)

richt der LA "übernimmt", sollen die LA zusätzlich "anleiten". (OVP,1972,§11;4)

Von den Seminarleitern wird dabei allgemein bedauert, daß man auf die Wahl der Ausbildungslehrer so gut wie keinen Einfluß habe; "das wird in Kollegien abgesprochen - nicht ganz ohne Probleme, da mit der Bestimmung der Ausbildungslehrer sich andere Kollegen zurückgesetzt sehen. Da muß man manchmal einen schwächeren Ausbildungslehrer mit verkraften." (A) (vgl. auch oben S.146)

In der Regel werden von den Schulen die Fächer mitgeteilt, die betreut werden können. Diesen Angaben wird von den Bezirksseminaren möglichst genau entsprochen. Als Ausnahme muß es dabei angesehen werden, daß Seminarleiter Einfluß nehmen auf die Festlegung des Stundenplans. Die Interventionsmöglichkeiten sind hier faktisch auf Hinweise und Aufmerksammachen beschränkt.

Im Gegensatz zur früheren Junglehrerausbildung in NW, in der ein personenbezogener Kontakt zwischen dem Junglehrer und einem Mentor betont wurde, erfolgt die "Anleitung" durch Ausbildungslehrer vor allem fachbezogen, d.h. ein LA kann den Unterricht verschiedener Ausbildungslehrer "übernehmen".

In der untersuchten Stichprobe zeigte sich für den Zeitpunkt der Befragung folgende Verteilung von LA'n zu Ausbildungslehrern:

Abb. 39

einen Ausbildungslehrer nur in einem Fach		einen Ausbildungslehrer für mehrere Fächer		mehrere Ausbildungslehrer für mehrere Fächer	
abs.	%	abs.	%	abs.	%
13	3,2	190	47,5	194	48,5

In der Darstellung der "Praxisphasen" (vgl.oben S.195) wurde darauf hingewiesen, daß der LA "mit zunehmender schulpraktischer Erfahrung ... Gelegenheit zu selbständiger Unterrichts- und Erziehungstätigkeit erhalten" soll. (OVP, 1972,§11;6) Es ist darum zu fragen, in welchem Umfang Ausbildungslehrer während des Unterrichts des LA's tatsächlich anwesend sind.

Abb. 40

Anwesenheit der Ausbildungslehrer im Ausbildungsunterricht der LA

Ausbildungslehrer ist anwesend in	1		2		3		4		5		6		7		8		9	
Anzahl der Stunden	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
	4	1,0	7	1,7	9	2,2	29	7,2	24	6,0	60	15,0	44	11,0	119	49,7	22	5,5

Es ist also davon auszugehen, daß zum Zeitpunkt der Befragung die meisten LA (81,2%) ihren Ausbildungsunterricht (6-9 Wochenstunden) unter Anwesenheit von Ausbildungslehrern durchführten.

Hinsichtlich der "Beratung" durch Vertreter des Bezirksseminars wurde von Seminarleitern dagegen angegeben, daß normalerweise ein LA 4-6 mal während des VD'es besucht werden könne. Mit den Fachleiterbesuchen zusammen kann der LA insgesamt mit einer "Beratung" in ca. 16-20 Unterrichtsstunden rechnen.

Die Frage nach häufigeren Unterrichtsbesuchen durch Ausbildungslehrer wurde - wie sich aus der nachfolgenden Abb. 41 ergibt - von ca. 57% der Antwortenden mit dem Hinweis abgelehnt, daß der Ausbildungslehrer in den meisten Unterrichtsstunden anwesend sei.

Frage: Hätten Sie häufigere Unterrichtsbesuche durch den Ausbildungslehrer gewünscht?
Bitte begründen Sie Ihre Entscheidung und nennen Sie bitte auch die Bedingungen und Erwartungen, an die Sie Ihre Entscheidung knüpften.

Abb. 41

	JA abs.	JA %	NEIN abs.	NEIN %
	51	12,8	342	85,5
Begründungen gegen häufigere Unterrichtsbesuche				
1. Ausbildungslehrer war in den meisten Unterrichtsstunden anwesend			227	56,8
2. Wunsch, auch ohne Anwesenheit des Ausbildungslehrers zu unterrichten			35	8,8
3. zu geringe fachliche Unterstützung durch Ausbildungslehrer			33	8,2
4. nach den Anfangsproblemen keine Unterstützung mehr feststellbar			27	6,8
5. Gefahr der Anpassung an Vorstellungen des Ausbildungslehrers			6	1,5
Begründungen und Bedingungen für häufigere Unterrichtsbesuche				
1. allgemeine Unterstützung durch den Ausbildungslehrer	37	9,2		
2. Nähe zur Unterrichtsrealität ist gegeben / vermittelt eigene Unterrichtserfahrung	36	9,0		

Während häufigere Unterrichtsbesuche durch Ausbildungslehrer vor allem mit dem Hinweis auf die gegebene Präsenz der Ausbildungslehrer abgelehnt wurden, dominierte bei der überwiegenden Ablehnung häufiger Unterrichtsbesuche durch Seminarleiter und Fachleiter das Argument der aufwendigen Vorbereitung besonders hinsichtlich der Unterrichtsentwürfe. Wir stoßen hier wieder auf das Phänomen, daß die von den Bezirksseminaren verfolgte Strategie, durch Objektivierung, Rationalisierung und Dokumentation unterrichtlicher Entscheidungen Handlungsfähigkeit der LA erwarten zu können, zusätzliche Probleme erst erzeugt, die sich aufgrund der Beurteilungsfunktion der Ausbilder kumulativ auf die Anfangsprobleme im Unterrichten auswirken.

Der zeitlich ausgedehnte Kontakt mit dem Ausbildungslehrer bzw. seine Anwesenheit in der Mehrzahl der Unterrichtsstunden könnte vermuten lassen, daß der Handlungsspielraum der LA dadurch erheblich eingeschränkt wird. Diese Annahme wird auch allgemein von Seminarleitern vertreten, so wenn sie etwa bedauernd feststellen, daß dadurch "der Prozeß der Anpassung an das Establishment Schule" zu früh einsetze (M), daß die Schule insgesamt "den allergrößten Einfluß hat" und sich darum "das 'Bewährteste'" immer wieder durchsetze, z.B. bei den Strafarbeiten: "Sie übernehmen hier viel von ihren Ausbildungslehrern." (alle Zitate: O)

"Teilweise erwarten die Ausbildungslehrer einfach zuviel von den LA, eine zu schnelle Anpassung an den Unterrichtsbetrieb ..." (V)

"Es gibt Ausbildungslehrer, die versuchen, LA zu überfordern, die ihnen also ihren Stil überstülpen wollen. Hier ist es u.U. sehr schwer, LA von unseren Absichten zu überzeugen, besonders wenn der Ausbildungslehrer sich weigert, sich an unseren Gesprächen zu beteiligen." (W)

Festgestellt wird auch, daß die Ausbildungslehrer besonderen Einfluß nehmen auf die Auswahl der Unterrichtsinhalte, besonders für den Unterricht in den Fächern Religion, Deutsch - hier vor allem im Bereich Literatur. (vgl. Abb. 23, S.311)

In der Einschätzung der meisten LA wird dagegen eine Beschränkung des Handlungsspielraumes durch Ausbildungslehrer allgemein nicht empfunden, wobei offen ist, ob und in welchem Umfang von LA überhaupt versucht wird, den Handlungsspielraum auszunutzen bzw. planmäßig zu erweitern.

Die folgenden Abbildungen machen deutlich, welchen Schwierigkeiten z. Zt. Integrationsversuche von Theorie (im Seminar) und Praxis (in der Schule) durch Unterrichtsbesuche der Ausbilder ausgesetzt sind.

Frage: Hätten Sie häufigere Unterrichtsbesuche durch Hauptseminarleiter gewünscht? (freie Antworten)

Abb. 42

	JA		NEIN	
	abs.	%	abs.	%
	59	14,8	335	83,8
Begründungen gegen häufigere Unterrichtsbesuche				
1. Anforderungen an Unterrichtsentwurf, bes. Zeitaufwand betr.			143	35,8
2. Anzahl der Unterrichtsbesuche reichte aus			76	19,0
3. nervliche Belastung, Prüfungssituation			73	18,2
4. Besprechungen zu theoretisch, ineffektiv			45	11,2
5. besuchte Stunden sind "Schaustunden", Einzelstunden			42	10,5
6. Gefahr der Anpassung an Vorstellungen des Hauptseminarleiters			26	6,5
7. Unklare Beurteilung, Erwartungen			25	6,2
8. Beratung durch Mentor reicht aus			9	2,2
9. Erprobungszeit zwischen den Besuchen ist notwendig			7	1,8
10. persönlicher Dissenz			3	0,8
Bedingungen und Begründungen für häufigere Unterrichtsbesuche				
1. allgemeine Unterstützung durch Unterrichtsbesuche	39	9,8		
2. zur Objektivierung im Hinblick auf Beurteilung, Unterrichtsprüf.	19	4,8		
3. wenn mit Fachleiter zusammen	5	1,2		

(Die einzelnen Bezirksseminare (Hauptseminarleiter) unterscheiden sich allerdings sehr signifikant) ($P < 0,1\%$)

Frage: Hätten Sie häufigere Unterrichtsbesuche durch Fachleiter gewünscht? (freie Antworten)

Abb. 43

	JA		NEIN	
	abs.	%	abs.	%
	74	18,5	317	79,2
Begründungen gegen häufigere Unterrichtsbesuche				
1. Anforderungen an Unterrichtsentwurf, bes. Zeitaufwand betr.			138	34,5
2. Anzahl der Unterrichtsbesuche reicht aus			96	24,0
3. nervliche Belastung, Prüfungssituation			55	13,8
4. besuchte Stunden sind "Schaustunden", Einzelstunden			34	8,5
5. Besprechungen zu theoretisch, ineffektiv			27	6,8
6. unklare Beurteilung, Erwartungen			16	4,0
7. Erprobungszeit zwischen den Besuchen ist notwendig			7	1,8
8. Beratung durch Mentor reicht aus			6	1,5
9. Gefahr der Anpassung an Vorstellungen des Fachleiters			2	0,5
10. persönlicher Dissenz			1	0,2
Bedingungen und Begründungen für häufigere Unterrichtsbesuche				
1. allgemeine Unterstützung durch Unterrichtsbesuche	62	15,5		
2. zur Objektivierung im Hinblick auf Beurteilung, Unterrichtsprüf.	10	2,5		
3. wenn mit Hauptseminarleiter zusammen	1	0,2		

(nicht signifikante Unterschiede zwischen den Bezirksseminaren)

Frage: Konnten Sie eigene Vorstellungen, die nicht unbedingt mit denen des Ausbildungslehrers übereinstimmten, in der Praxis erproben? (Mehrfachnennungen)

Abb. 44

	abs.	%
JA	366	91,5
das lag vor allem		
an der Toleranz und Unterstützung des Mentors	238	59,5
an Ihrer eigenen Überzeugungskraft	46	11,5
an der Unterstützung durch Fachleiter	25	6,2
an der Unterstützung durch Hauptseminarleiter	14	3,5
an der Unterstützung durch Lehrerkollegen	9	2,2
an dem allgemeinen Gewährenlassen Ihnen gegenüber	5	1,2
	abs.	%
NEIN	30	7,5
das lag vor allem		
an der fehlenden Kooperationsbereitschaft d. Ment.	14	3,5
an Ihrer Angst vor Beurteilung	10	2,5
an der fehlenden Unterstützung durch Fachleiter	3	0,8
an der fehlenden Unterstützung durch Lehrerkollegen	1	0,2
festen Einplanung (als freie Antwort)	1	0,2

Eine mögliche Ausschöpfung von Handlungsspielräumen scheint uns allerdings besonders durch die Abhängigkeit der LA von Ausbildungslehrern bei der Unterrichtsvorbereitung verhindert zu sein. Zumindest sehen hierin die LA die bedeutsamste Unterstützung durch Ausbildungslehrer.

Frage: Auf welche Bereiche bezog sich vorrangig die Unterstützung des Bezirksseminars und der Ausbildungsschule?
Die Unterstützung des Ausbildungslehrers erfolgte vor allem in folgender Hinsicht:
(freie Antwortmöglichkeiten)

Abb. 45

Unterstützung durch Ausbildungslehrer	abs.	%
1. Hilfe bei der Unterrichtsvorbereitung	210	52,5
2. Unterrichtsbesprechung, -reflexion	70	17,5
3. Hilfe bei Disziplinproblemen	25	6,2
4. Information über die Klasse und einzelne Schüler	22	5,5
5. Hilfe bei alltäglichen Problemen (Schulorganisation)	20	5,0
6. Ermutigung und Verständnis	18	4,5
7. fachliche Beratung, Unterstützung	9	2,2
8. Beschaffung von Medien, Hilfe beim Umgang mit Medien	8	2,0
9. Demonstration von Verhaltensweisen	1	0,2

Sachkundige Informationen und Hilfen bei alltäglichen Problemen, nach Darstellung der Seminarleiter und entsprechend den Intentionen der OVP die vorrangigen Aufgaben der Ausbildungslehrer, werden von LA weit weniger als Unterstützung aufgefaßt. Das Erwartungsspektrum der LA ist vielmehr dominant auf Unterrichtsvorbereitung bezogen. Die Demonstration von Verhaltensweisen im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich durch Ausbildungslehrer und das dadurch gegebene Problem der Imitation werden dagegen von LA nicht in gleicher Weise gesehen oder zugegeben.
Die Angaben der LA zu wahrgenommenen Unterstützungen relevanter Personen oder Personengruppen zeigen, nimmt man die absoluten Angaben der freien Antworten als Indikatoren, daß vor allem die Ausbildungslehrer (364 antwortende LA = 91%) als Sekundanten empfunden werden.[1)]

---

1) Angesichts dieser Befunde wird die wiederholt vorgebrachte Forderung nach Pflichtstundenermäßigung für Ausbildungslehrer verständlich.
Siehe dagegen in: "Blickpunkt", hrsg. v.d. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 1975, H.4
Die Ausbildungsrelevanz dieses Problems kommt in folgender Stellungnahme eines Seminarleiters zum Ausdruck: das "Mißtrauen haben wir auch bei den Lehrern, die früher bei uns LA waren, nicht abbauen können. Immer wieder taucht dieses Problem der Vergütung und der Stundenermäßigung auf. Sie haben den Eindruck, nicht ernst genommen zu werden." (C)

Auch die meisten Kommentierungen der LA auf den zurückgeschickten Fragebogen beziehen sich auf das Aufgabenfeld der Ausbildungslehrer und die Bedingungen bei der Realisierung der Ausbildungsaufgaben. Z.B.:
"Aufgaben der Mentoren sind unzureichend geregelt. Nimmt ein Mentor seine Aufgabe ernst, so stellt das für ihn eine erhebliche Belastung dar. Er müßte finanziell oder durch Stundenermäßigung entschädigt werden, sonst ist mit wenig Bereitschaft zu rechnen. Referendare müssen regelrecht betteln gehen, um Mentoren zu finden." (LA)

"Über die Zuordnung der Mentoren müßte man sich mehr Gedanken machen. Es sind Typen dabei, die nur ihre eigenen Stunden abwälzen wollen. Ich halte aber die Mentoren für die Pädagogen, die uns am meisten prägen können, denn mit ihnen arbeiten wir jeden Tag." (LA)

"Ich sehe das Hauptproblem des Vorbereitungsdienstes an den Ausbildungsschulen. Kein Lehrer nimmt gern LA, weil damit zuviel zusätzliche Arbeit auf ihn zukommt, die in keiner Weise ausgeglichen wird. ... Der Mentor beeinflußt nämlich die Ausbildung am stärksten positiv oder negativ." (LA)

Entsprechend der Anzahl der Stellungnahmen folgen dann Fachleiter (318 antwortende LA = 79,5%), Seminarleiter (259 antwortende LA = 64,8%), LA (196 antwortende LA = 49,0%) und das Kollegium (192 antwortende LA = 48,0%).

Die Unterstützung dieser verschiedenen Personen oder Personengruppen wird tendenziell unterschiedlich von den LA empfunden. Hinsichtlich der Fachleiter und Seminarleiter ist auffällig, daß von allen Ausbildungstätigkeiten vor allem noch die Unterrichtsbesuche als "unterstützend" gewertet werden.

Frage: Auf welche Bereiche bezog sich vorrangig die Unterstützung der Hauptseminarleiter und Fachleiter? (freie Antwortmöglichkeit)

Abb. 46

Unterstützung durch Seminarleiter u. Fachleiter	Fachleiter abs.	Fachleiter %	Seminarleiter abs.	Seminarleiter %
Unterrichtsbesuche und Beratung	155	38,8	113	28,2
Unterrichtsplanung	118	29,5	71	17,8
methodische Alternativen	61	15,2	24	6,0
fachliche Hinweise	53	13,2	4	1,0
individuelle Beratung bei besonderen Problemen	15	3,8	20	5,0
Anforderungen / Beurteilung	12	3,0	19	4,8
Examensarbeit Betr.	8	2,0	2	0,5
emotionale Unterstützung	8	2,0	13	3,2
pädagogische Hinweise	8	2,0	60	15,0
organisatorische, schulrechtliche Fragen	3	0,8	13	3,2
keine Unterstützung	8	2,0	6	1,5

Eine Ausweitung gerade der Unterrichtsbesuche wurde allerdings von mehr als 80% der befragten LA abgelehnt. (vgl. S.341) Auffällig ist weiterhin, daß die Seminarveranstaltungen ("fachliche Hinweise", "pädagogische Hinweise") von vielen LA nicht als Unterstützung wahrgenommen wurden.

Wir interpretieren diese Befunde in der Weise, daß zwar der pädagogische und fachliche Rat der Seminarleiter und Fachleiter von den LA gewünscht wird und in vielen Fällen wohl auch erfolgt, daß allerdings besonders die Kontrollfunktion dieser Personen geradezu eine Abhängigkeit der LA von ihren Ausbildungslehrern erst erzeugt, insofern Unterstützung der Ausbildungslehrer vor allem auch hinsichtlich nachweisbarer

Leistungen gegenüber Seminarleitern und Fachleitern eingeholt wird und LA hierbei in die Rolle des Lernenden geraten, obwohl sie als Kollege erscheinen wollen.[1] (vgl. oben S. 147)

Hierin ist zugleich eine Quelle für Dissonanzen zu erkennen, die folgendermaßen skizziert werden kann:
Die Aussage lautet beispielsweise: Lehrer müssen wissenschaftlich ausgebildet werden. Dissonante Relation: Ich möchte kompetent beraten werden. - Ich vermeide diese Beratung.
Mögliche Reduktionen zur Verminderung dieser Dissonanz liegen kann etwa vor, wenn die Aussage modifiziert wird (Die "wissenschaftlichen" Lehrer sind nicht immer die besten Lehrer.) oder die selbst gesetzte Anfangsbedingung zurückgenommen wird (Ich benötige nur einige Tips.) oder die dissonante Relation ignoriert, als unveränderbar hingenommen wird und - für diesen Fall - die Kontrollfunktion herausgefordert und Kontrolle letztlich selber zur Aussage wird (Jeder LA/Lehrer muß von Externen kontrolliert werden.).

Die Unterstützung durch das Kollegium und durch LA ist gegenüber der wahrgenommenen Unterstützung durch Seminarleiter und Fachleiter weit geringer in dieser Befragung repräsentiert. Diese Kontakte sind vor allem durch Unverbindlichkeit, mehr durch Atmosphärisches als durch Sachlichkeit zu kennzeichnen, mehr kurzfristig als eine Aktivität überdauernd, mehr zufällig als organisiert.

Abb. 47

Unterstützung durch das Kollegium - freie Antwortmöglichkeiten -	abs.	%
kollegial bestimmte Atmosphäre/Gesprächsbereitschaft	98	24,5
Beschaffung von Medien	60	15,0
fachliche Gespräche	24	6,0
Tips	10	2,5

Abb. 48

Unterstützung durch LA - freie Antwortmöglichkeiten -	abs.	%
private Gespräche/allg. Erfahrungsaustausch	112	28,0
gemeinsame Unterrichtsvorbereitung	45	11,2
Austausch von Unterrichtsmaterialien/Entwürfen	37	9,2
Gespräche über pädagogische Probleme	3	0,8

[1] "Der Lehramtsanwärter gehört für die Dauer der Tätigkeit an einer Ausbildungsschule dem Lehrerkollegium dieser Schule an." (OVP,1972,§11;9)

Die wahrgenommene Häufigkeit von "Konflikten" in Kontakten mit relevanten Personen ist dabei offensichtlich weitgehend unabhängig von der Funktion dieser Personen und der Häufigkeit dieser Kontakte. Allerdings sind die Anlässe solcher "Konflikte" zwischen den relevanten Personengruppen unterschiedlich. Weiterhin zeigen sich in den Kontakten mit Fachleitern in der Tendenz eher potentielle Konfliktmöglichkeiten als in Interaktionen mit anderen Personen.[1] Der Expertencharakter der Fachleiterrolle läßt hierbei ein Anspruchsniveau erwarten, das noch am ehesten auf Kompetenzen bei LA trifft, die dem LA eine Konfrontation zur Darstellung der eigenen Dispositionen ermöglichen.

Frage: Kam es im Verlauf des Vorbereitungsdienstes zwischen Ihnen und einem ... zu einem Konflikt?
(Mehrfachantworten)

Abb. 49

	Ausbildungslehrer		Seminarleiter		Fachleiter	
M	95	33,8	79	18,8	92	33,0
Konfliktfelder	abs.		abs.		abs.	
Methodische Entscheidungen, gewählte Sozialform	28		25		33	
Formulierung der Unterrichtsziele	1		15		28	
Auswahl der Unterrichtsziele	6		3		1	
Auswahl von Inhalten	12		16		24	
Form Ihrer schriftlichen Unterrichtsvorbereitung	9		6		11	
Beurteilung Ihres Unterrichts	17		18		28	
Lehrerverhalten	23		9		17	
Erziehungsmaßnahmen	13		6		7	
Beurteilung von Schülerleistungen	4		3		7	
(freie Antworten)						
fachliche Fragen	6		-		3	
Verhalten dem LA gegenüber	5		-			
Desinteresse des Mentors	4		-			
Durchführung des Hauptseminars			11			
Durchführung des Fachseminars					4	

Auf die Frage, ob man darüber hinaus noch mit "anderen Personen (Kollegen, Eltern) Konflikte auszutragen hatte", antworteten die LA:

mit Lehrern des Kollegiums : 24 Nennungen
mit der Schulleitung : 17 Nennungen
mit den Eltern von Schülern: 15 Nennungen
mit der eigenen Familie : 5 Nennungen

Die Konflikte im VD würden nicht ausgetragen, nannten 7 LA.

---

1) Der Chi^2 Test zeigt nur für die Gruppe der Fachleiter einen signifikanten Unterschied ($P < 1\%$) zwischen den einzelnen Bezirksseminaren hinsichtlich angegebener Konflikte.

Zur inhaltlichen Konkretisierung der in Abb.49 bezeichneten Kategorien seien hier einige exemplarische Stellungnahmen von LA wiedergegeben, die z.T. auf die unbedruckten Seiten des Fragebogens geschrieben wurden:

Ausbildungslehrer

"... lehnte Gruppenarbeit wegen zu großen Zeitaufwandes ab"./ "... verstößt gegen das Prinzip der Einsprachigkeit"./ "Ich sollte im Stoffplan bleiben, da Sie die Klasse auch im nächsten Jahr unterrichten müsse "./ "Zuneigung der Schüler zu mir (LA) wurde als unsachgemäß bezeichnet"./ "... kein Interesse an Gespräch über Unterrichtsziele"./ "Behinderung bei der Durchführung einer Unterrichtsreihe für die Zweite Staatsarbeit"./ "Im Unterrichtsentwurf habe ich von drei potentiellen Sonderschülern gesprochen, da fühlte sich der Mentor übergangen bzw. gekränkt"./ "Der Mentor greift in den Unterricht ein, ermahnt die Schüler schlagkräftig, stellt Zusatzfragen und erteilt Strafarbeiten"./ "Mentor war von seinem Allroundkönnen überzeugt und erwartete von mir offenbar Demutshaltung und Bewunderung".

Seminarleiter

"Der Hauptseminarleiter berücksichtigt zu wenig das Lernvermögen der Schüler und den Leistungsstand der Klasse"./ "Die Lernziele wurden zu sehr in den Vordergrund gestellt"./ "Er ließ nur seine Meinung gelten, die aufgrund der Erfahrungskluft zum LA keinem Zweifel unterlag"./ "Er besuchte mich in Fächern, von denen er keine Ahnung hat"./ "Im Hinblick auf Erziehung ist fast nichts vorgetragen und diskutiert worden, während die vermittelten Vorstellungen von Unterricht m.E. sehr stark konstruiert und damit pseudo-mathematesiert worden ist"./ "... machte die PH-Ausbildung unmöglich und macht den LA sofort klar wie wenig Ahnung sie haben".

Fachleiter

"... stellte zu hohe Anforderungen an die Unterrichtsentwürfe"./ "Kritik der Kritik wegen"./ "Grundschulfragen wurden nur insofern berücksichtigt, als sie sich in die Probleme der Hauptschule einbetten ließen"./ "... ist persönlich unqualifiziert"/ "... zu theoretisch"/ "... zeigt immer nur Alternativen auf"/ "... gehen völlig unpädagogisch vor und frustrieren einen in dieser Zeit ständig"./ "... Beurteilung hängt zu sehr an theoretischen Konstruktionen".

Rektor

"Anfänglich wollte der Rektor mich für die Schule gewinnen. Mit wachsender Erfahrung, Sicherheit und zunehmendem Überblick in der Schule schwand dieses Interesse"./ "... erwartet demütiges Verhalten"/ "... hob eine von mir gefaßte Disziplinmaßnahme vor der Klasse auf"./ ...

Kollegium

"Das Kollegium untergräbt unsere Autorität bei Schülern"./ "Hospitationen waren unerwünscht"./ "... forderten mich auf, mit möglichst geringem Aufwand die Unterrichtsstunden vorzubereiten und 'durchzuziehen'"./ "... fühlen sich in Gesprächen immer sofort angegriffen"./ "... Differenzen mit Klassenlehrern in deren Klasse ich unterrichte"./ "Konflikte werden nicht ausgetragen, da man die Schule bald wieder verläßt - nur kurzfristige Ziele".

Eltern

"Ich hätte die Klassenarbeit ohne Vorbereitung schreiben lassen..."/ "... akzeptieren mich nicht"./ "... fordern mehr Leistung"./ "... beschweren sich über zu wenig Hausaufgaben".

eigene Familie o.ä.

"... häusliche Auseinandersetzungen durch berufliche Überlastung"./ "... keine Zeit für meine Tochter"./ "erhöhter Nikotin-Alkoholverbrauch, zu wenig Schlaf"./ "Belastung des Ehepartners".

Vor allem die als dominant wahrgenommenen Konfliktfelder der "methodischen Entscheidungen", der "gewählten Sozialformen" und des "Lehrerverhaltens" weisen auf das Problem hin, die eigenen Interessen unter den gegebenen Bedingungen an Schulen in entsprechende Handlungen umzusetzen.

Der Handlungsspielraum ist hierbei begrenzt durch die Erwartungen des Ausbildungslehrers, in "seiner" Klasse eine gewisse Kontinuität in den genannten Entscheidungsfeldern- und Verhaltensbereichen zu sichern, während Seminarleiter und Fachleiter daran interessiert sind, daß die in den Seminarveranstaltungen thematisierten und in Gruppenhospitationen exemplarisch demonstrierten didaktisch-methodischen Konzeptionen auch bei Unterrichtsbesuchen von LA berücksichtigt bzw. realisert werden.[1)]
Wie wenig die eigenen Ansprüche der LA dabei tatsächlich berücksichtigt werden, zeigt die folgende Übersicht. LA wurden gefragt, was sie im Hinblick auf ihren Unterricht nach dem VD bzw. unter der Voraussetzung, mehr Zeit zu haben, verändern würden.

1) Ein LA in einer Kommentierung des Fragebogens: "Man ist oft hin- und hergerissen zwischen den Ansichten einzelner Fachleiter und Ausbildungslehrer".
Zu den Intentionen von Seminarleitern bei Unterrichtsbesuchen siehe oben S.213ff und unten S.356

Abb. 50

Beabsichtigte Veränderungen im Unterricht - freie Antwortmöglichkeiten -	abs.	%
1. verstärkter Einsatz von Medien im Unterricht	99	24,8
2. längerfristigere Unterrichtsplanung bei kürzeren schriftl. Unterrichtsvorbereit.	91	22,8
3. verstärkte Berücksichtigung von Sozialformen im Unterricht	77	19,2
4. demokratischerer Führungsstil / Aktivierung der Schüler	51	12,8
5. mehr und andere Differenzierungsmaßnahmen	49	12,2
6. andere Unterrichtsinhalte / Bücher	48	12,0
7. verstärkte Berücksichtigung der Aufgaben eines Klassenlehrers: päd. Maßnahmen	44	11,0
8. offenere Unterrichtsplanung: Projekte, Fallstudien, Rollenspiel ...	41	10,2
9. mehr Zeit für intensivere Unterrichtsarbeit (Übung im Unterricht)	36	9,0
10. mehr Zeit für das Studium (u.a. der Richtlinien, Fachliteratur ...)	29	7,2
11. verstärkte Berücksichtigung bisher unterdrückter Erziehungsziele (soziales Lernen)	26	6,5
12. bestimmteres, autoritäreres Verhalten in der Klasse	23	5,8
13. objektivere Schülerbeurteilung	20	5,0
14. verstärkte Zusammenarbeit mit Lehrern und LA	19	4,8
15. habe bereits alle Möglichkeiten für Veränderungen	8	2,0
16. verstärkte Elternarbeit	8	2,0
17. verstärkter Einfluß auf Schulorganisation	6	1,5
18. noch nicht zu sagen / noch keine Vorstellungen	5	1,2
19. verstärkte Aufmerksamkeit auf Unterrichtstechniken	4	1,0

Insgesamt machten 298 LA (= 74,5%) Angaben zu Veränderungen. Diese Nennungen machen nachdrücklich darauf aufmerksam, daß LA sehr wohl eigene Vorstellungen darüber haben, wie sie ihren Unterricht gestalten wollen. Ganz offensichtlich sind aber Aussagen über "guten" Unterricht leichter zu machen, als eine Einschätzung eigener Qualifikationen im Hinblick auf die Realisierung dieser Absichten (vgl. S. 298). Diese Feststellung korrespondiert mit Stellungnahmen von Seminarleitern, denen zufolge gerade der Zeitpunkt der Befragung, also nach 5 bis 6 Monaten VD, erst als Beginn einer Phase anzusehen ist, in der Vorstellungen, Erwartungen und Perspektiven der LA an Allgemeinheit und Unverbindlichkeit verlieren und den Charakter konturierter und durch die Anfangsprobleme pragmatisch ausgerichteter Absichten annehmen.

Zu fragen ist allerdings, da die Vorstellungen der LA als Änderungsabsichten genannt wurden, ob es während und besonders nach dem VD gelingt, diese Änderungsabsichten in Handeln umzusetzen, wenn es nicht zuvor die Möglichkeit gab,

die den eigenen Vorstellungen entsprechenden Maßnahmen nicht nur bei Unterrichtsbesuchen zu demonstrieren, sondern über längere Phasen zu erproben.

Von Seminarleitern wird in diesem Zusammenhang zum Ausdruck gebracht, daß ungefähr nach 10 bis 12 Monaten VD - unter gegenwärtigen Ausbildungsbedingungen - von LA ein Stadium erreicht wird, in dem sie die Überleitung einer diffus empfundenen Problemfülle in realisierbare Aufgaben und gelingende Praxis leisten. Die damit angezeigte Notwendigkeit einer Verlängerung des VD'es soll in NW durch die beabsichtigte Einrichtung von Gesamtseminaren und die einheitliche Festlegung eines VD'es für alle Schulformen auf 18 Monate entsprochen werden. (vgl. unten S.365)

In der Befragung der LA entschieden sich nicht ganz die Hälfte der LA (abs. 176 = 44%) für eine Verlängerung des VD'es,und zwar für einen 16-monatigen VD 24 LA (6%), für eine Verlängerung auf 18 Monate 128 LA (32%), auf 20 Monate 7 LA (1,8%) und auf 24 Monate 17 LA (4,2%).

Diese Angaben sind wesentlich davon abhängig, wie die Chancen beurteilt werden, daß durch eine Verlängerung des VD'es den eigenen Erwartungen entsprochen wird. In der Befragung der LA wurden als Bedingungen für eine Verlängerung genannt:
(freie Antwortmöglichkeiten)

Abb. 52

Verlängerung des VD'es	abs.	%
mehr Zeit f. Beratung und unterrichtspraktische Hilfe	69	17,2
mehr Zeit f. selbständiges Unterrichten	54	13,5
mehr Zeit f. intensiveres Studium / Unterrichtsplanung	36	9,0
mehr Zeit f. eine Eingewöhnung in der Schule	23	5,8
mehr Zeit f. die schriftliche Hausarbeit	10	2,5
mehr Zeit f. fächerübergreifendes Arbeiten	6	1,5
mehr Zeit f. die Einarbeitung in "neue" Fächer	4	1,0
mehr Zeit f. Exkursionen	4	1,0

Der in diesen Erwartungen der LA erkennbare Wunsch nach selbstverantwortetem Unterrichten bei gleichzeitiger beratender Unterstützung verweist zugleich darauf, daß vor allem Schule als Lernfeld gesehen wird. Demgegenüber stehen in der bisherigen Ausbildung planerische Interessen[1] der Seminarveranstaltungen im Vordergrund, in denen i.d.R. nicht auf individuelle Probleme und auf die in einer Schule entwickelten Problemdefinitionen eingegangen wird. Die nachfolgende Abbildung macht deutlich, daß aus dem Angebot der von Seminaren bisher erbrachten Hilfen vor allem die Unterrichtsbesuche der Fachleiter und Hauptseminarleiter als "effektiv" eingeschätzt werden (vgl. auch Abb. 46, S. 344). Die von den Seminaren organisierten Gruppenhospitationen (siehe S. 288 ff) werden dagegen widersprüchlich von LA bewertet. Hier erscheint allerdings ein Informationsaustausch über gelungene Arbeitsweisen zwischen den Bezirksseminaren notwendig und kurzfristig erfolgversprechend. Daß es den Bezirksseminaren bisher nicht gelungen ist, Kooperation von Lehrern und LA an den Schulen zu initiieren und zu unterstützen bzw. als Notwendigkeit den LA bewußt zu machen, wird erneut sichtbar (vgl. auch Abb. 18, S. 307 und Abb. 47, 48, S. 345).

Frage: Erinnern Sie sich bitte an einzelne Situationen während Ihrer Ausbildung im Vorbereitungsdienst, die besonders effektiv bzw. ineffektiv waren!

Abb. 53

effektive Situationen im VD	abs.	%
Unterrichtsbesuche durch Fachleiter	103	25,8
Unterrichtsbesuche durch Hauptseminarleiter	94	23,5
Gruppenhospitationen	69	17,2
Fachseminare, in denen konkrete Probleme angesprochen und Hilfen erarbeitet wurden	56	14,0
Zusammenarbeit mit Ausbildungslehrer	48	12,0
bestimmte Unterrichtssituationen	45	11,2
selbständiger Unterricht (ohne Anwesenheit des Ausbildungslehrers)	28	7,0
Unterrichtsplanung in der Gruppe	23	5,8
Hauptseminare, in denen konkrete Probleme angesprochen u.Hilfen erarbeitet wurden	18	4,5
Hospitation bei Lehrern	13	3,2
Erfahrungsaustausch mit LA	13	3,2

[1] Zum Verhältnis von Schule und Bezirksseminar entsprechend der OVP/NW siehe oben S. 260

Abb. 29

ineffektive Situationen im VD	[illegible]	[illegible]
Hauptseminar	[illegible]	[illegible]
Fachseminar	[illegible]	[illegible]
Gruppenhospitationen	[illegible]	7,8
Einführungsphase zu Beginn des VD'es	[illegible]	[illegible]
Unterrichtsentwürfe schreiben	[illegible]	[illegible]
Unterricht ohne Anleitung	[illegible]	5,0
Zusammenarbeit mit Ausbildungslehrer	[illegible]	[illegible]
Unterrichtsbesuche durch Fachleiter	16	4,0
Unterrichtsbesuche durch Hauptseminarleiter	11	2,8
bestimmte Unterrichtssituationen	9	2,2
Erfahrungsaustausch mit LA'er	4	1,0

Die erfolgte Kennzeichnung der Schule als Lernfeld weist über die bisherige Zielsetzung des VD'es - die wissenschaftlich fundierte Einübung des LA in die selbständige Unterrichts- und Erziehungstätigkeit (OVP, 1972, § 5) - hinaus auf die soziale Organisation der einzelnen Schule.

Damit ist dem VD aufgetragen, über die vermeintlich auf den einzelnen LA bezogenen Bemühungen hinauszugehen. Die Berücksichtigung des Gesamtzusammenhanges schulischen Lernens fordert dazu auf, Bedingungen emanzipativer Lernprozesse (vgl. Rolff 1973,S.1ooff) zum Programm zu machen, etwa um eine Erweiterung und Intensivierung der traditionell dyadischen Beziehungen im Ausbildungsverhältnis und im Unterricht zu Gruppenprozessen zu entwickeln, in denen Entscheidungen kommunikativ in einen Begründungszusammenhang einbezogen werden können. [1)]

---

1) Wir greifen damit den postulierten Zusammenhang von Lehrerausbildung und Schulreform (siehe oben S. 61) wieder auf. Ein Gedanke, der in der Ausbildung an Studienseminaren Tradition besitzt - allerdings als ausschließlich in der Zweiten Phase und auf Gymnasien begrenzte Aufgabe.
Siehe u.a.: J. Derbolav: Die pädagogische Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen, Bonn 1956, bes. S. 37

Eine derart die Implementationsbedingungen von Ausbildungsprogrammen berücksichtigende Berufseinführung ist einmal zu verbinden mit den auf den einzelnen LA bezogenen Bemühungen, diesem zu einer subjektiv empfundenen Sicherheit und Unbefangenheit im Unterrichten und allgemein im Umgang mit Kindern, Kollegen und Eltern zu verhelfen, mit der Vermittlung einer technisch-instrumentellen Kompetenz, als spezielles Wissen bestimmter Inhalte einschließlich ihrer immanenten Normen und gekonnter Fertigkeiten und zum anderen mit Arbeitsweisen und Bedingungen einer problemorientierten Lehrerfortbildung[1].

Im Hinblick auf eine Strukturierung berufspraktischer Phasen sind damit folgende Akzentuierungen zu unterscheiden:

- Eine Phase, in der Situationen angeboten werden, insbesondere aus Handlungsräumen die um und im Klassenraum anfallen (siehe:Lattmann 1975, S. 129), in denen individuelle Erwartungen sich an konkreten Anforderungen in einer Schule konturieren und unter erleichterten Bedingungen geübt werden können.[2]

---

[1] Hier ist besonders an die Handlungsform der Lehrerarbeitskreise gedacht, die in der Denkschrift "Schulnahe Curriculumentwicklung" beschrieben wird (Gerbaulet u.a. 1972, S. 110 ff).

[2] "Veränderung der Schule bricht in sich zusammen, solange sie das Metier von Übermotivierten und Schwarmgeistern bleibt, die nicht dafür sorgen, daß die erforderlichen professionellen Qualifizierungsmaßnahmen ubiquitär realisiert werden können." N. Ziefreund 1975, S. 260

- Eine Phase, in der Kompetenzerweiterung zur Bewältigung beruflicher Aufgaben angesichts der komplexen Dimensionen der sozialen Organisation Schule[1] im Mittelpunkt steht.
- Eine Phase, in der Kompetenzerwerb zur Bewältigung innovativer Aufgaben bei gleichzeitiger Neudefinition der eigenen Rolle zentrales Anliegen sein sollte.

Während in der zuletzt genannten Phase eine Rollendifferenzierung zwischen LA und Lehrern einer Schule durch das gleichzeitige Einbezogensein in gemeinsam zu lösende Probleme aufgehoben werden kann und die Rolle des Lernenden zum solidarisierenden Moment wird, macht eine entsprechende Akzentuierung der Berufseinführung gleichzeitig deutlich, daß die einzelnen Phasen allerdings eine Spezialisierung und Arbeitsteilung der Seminarleiter notwendig macht, die nicht mehr wie bisher allein durch schulfachbezogene und schulpädagogische Schwerpunktsetzung hinreichend differenziert erscheint.

In den auf Veränderung des Bestehenden[2] hin angelegten Projekten wird es u.a. darauf ankommen, bei den bereits initiierten Bemühungen anzusetzen, Probleme und Widerstände durch regelmäßigen Kontakt mit der Praxis aufzuspüren und hermeneutische Prozesse zur Sinnvergewisserung zu unterstützen.[3]

---

1) Siehe Hinweise von H. Rauschenberger zur Stufenqualifikation: "Der Lehrer der Orientierungsstufe muß die Funktion der Orientierungsstufe im Zusammenhang der gesamten Schulorganisation begreifen. Er muß in der Lage sein, die konkrete Lehr-, Lern- und Organisationspraxis auf dieses Funktionsziel hin zu analysieren und daraus praktische Schlüsse für seinen Unterricht und dessen Koordination mit dem Unterricht der anderen Lehrer zu ziehen." H. Rauschenberger 1975, S. 22

2) Zur Begriffsbestimmung von Innovation siehe G. Wehle 1974 und K. Aregger 1975, S. 130 ff

3) Siehe zur Arbeit in Projekten u.a. H.-W. Frech 1975, S. 252; S. Gerbaulet 1972, S. 112; H. Moser 1975, S. 147 Es müssen Ressourcen vorhanden sein, um Willens- und Fähigkeitsbarrieren zu überwinden. Zur Aufgabe des "Machtpromotors" und "Fachpromotors" siehe Aregger 1975

So kann darauf hingewiesen werden, daß von Seminarleitern in Interviews wiederholt darauf aufmerksam gemacht wurde, daß z.B. der Gebrauch technischer Medien in den Schulen seit der Einrichtung des VD'es zugenommen habe . Auch hinsichtlich des verstärkten Einsatzes von Schulfernsehsendungen seien Auswirkungen der LA-Ausbildung auf Schulen festzustellen. Weiterhin weisen Seminarleiter darauf hin, daß LA weit weniger als vollberufliche Lehrer nicht nur das eingeführte Schulbuch benutzen, sondern selbst Arbeitsunterlagen für Schüler erstellen. Der erhöhte Papierverbrauch in Schulen seit Einrichtung des VD'es ist ein vielfach bestätigtes Faktum.

In Einzelfällen wurde auch von Anstößen zu inhaltlichen Reformen berichtet, so wenn von LA angeregt, an einer Schule diagnostische Rechtschreibtests bestellt wurden, neuere fachdidaktische Aspekte besonders im Mathematik-, Englisch- und Geschichtsunterricht anläßlich von Hospitationen auch Ausbildungslehrern demonstriert wurden. Innovationsstrategisch ist dabei bedeutsam, daß Überzeugungen aufgebaut werden können, das Neue ebenfalls zu erproben und zu überprüfen. Dabei zeichnet sich diese Präsentation neuer Ideen gerade durch ihre Anschaulichkeit aus, insofern die Innovationen in modellhaften Realisierungen dargestellt und dadurch für alle Beteiligten kommunikabel werden.[1)] Außerdem erfolgen diese Demonstrationen durch Personen, die das System kennen und damit auch die erwartbaren Widerstände strategisch kalkulieren können.

Neben der Demonstration ist auch die Kommunikation der Lehrer und LA mit den professionell an der Unterstützung von Veränderungen beauftragten Ausbildern zu nennen.

---

1) K. Aregger weist auf die Vorteile des Mediums der Demonstration besonders in der Einführungsphase einer Innovation hin. Demonstration stimuliere das Interesse und das Involvement der Anwesenden, sie stelle eine Gelegenheit für eine Vorversuchs-Überprüfung dar und sie verstärke dadurch die erste Adaption. (1975, S.166)

Widerstände oder Zurückweisungen von Veränderungen können sich dabei typisch in folgenden Formen zeigen (vgl. Eichholz/Rogers 1964[1]), womit zugleich auf die Bedeutsamkeit solcher Kenntnisse als besonderer Bestandteil der Berufseinführung hingewiesen werden soll:

- Zurückweisung durch unvollständige Kenntnis
  (Hier wäre etwa an die Einführung der "Mengenlehre"/ Neuen Mathematik zu denken.)
- Zurückweisung durch versäumte oder unterlassene Realisierung
  (z.B. Gruppenunterricht; Einsatz technischer Medien)
- Zurückweisung aufgrund sozialer Mechanismen
  ("abgeleitete Autorität", N. Luhmann; "Kollegialitäts- und Anciennitätsprinzip", F. Wellendorf; Berufsethos; soziale Identität eines Kollegiums)
- Zurückweisung als Ignoranz gegenüber der eigenen Situation
  (In positiven Wendungen dazu Stellungnahmen von Seminarleitern:

  "Einige Ausbildungslehrer merken recht deutlich, daß man nach einiger Zeit in der Praxis einfach versinkt und man froh ist, wenn man von neuen Leuten neue Ideen erfährt." (V)
  "Es hat keinen Zweck, am Ausbildungslehrer vorzuarbeiten. ... Die freiwillige Teilnahme an einem bestimmten Fachseminar wurde bei uns von mehreren Ausbildungslehrern wahrgenommen und einige wollten sogar häufiger kommen, was im Seminar allerdings Probleme schafft. Wir können die dritte Phase hier nicht ersetzen." (A))

---

[1] Siehe weiter den umfassenden Überblick von K. Aregger 1975, S. 246ff

- Zurückweisung aufgrund der typischen Beziehungen zwischen Ausbildungslehrer - LA - Ausbildern, zwischen Ausbildungsschule und Bezirksseminar
  (Die Sprachregelung der OVP - der LA "übernimmt" den Unterricht des Ausbildungslehrers (OVP,1972,§11;5) - ist ein ausschließlich organisatorischer Hinweis, der die Einlösung des Anspruchs eines vor allem ausbildungsbezogenen Unterrichtens (vgl. oben S.171) an die Einstellung des jeweiligen Ausbildungslehrers bindet. Z.T. sehen Ausbildungslehrer gerade in der Zurückweisung von verändernden Ansprüchen eine Möglichkeit, ihre zugesprochene Ausbildungskompetenz zu demonstrieren. (vgl. oben S.347)

Gänzlich unvereinbar mit diesen Überlegungen muß allerdings das Faktum bewertet werden, daß die Arbeit der LA vor allem durch externe Zweckbestimmungen, durch Prüfungsbedingungen, beeinflußt wird. Angesichts dieser Bedingungen, in einer Phase, die für Lehrer gegenwärtig noch vielfach die letzte und einzige Gelegenheit darstellt, in einem kollektiven Lernprozeß über ihre Praxis zu reflektieren und Veränderungen zu bewirken, muß es als alarmierendes Signal wirken, wenn LA, auf Veränderungsabsichten nach dem VD befragt, antworten, sie würden ein "bestimmteres, autoritäres Verhalten in der Klasse" anstreben[1], oder wenn Seminarleiter bei LA die Einstellung fixiert sehen, sich vor allem als Vermittler von Wissen zu verstehen oder wenn berichtet wird, daß ehemalige LA ähnlich abweisend auf Kooperationsangebote der Bezirksseminare reagierten wie einige ältere Lehrer.[2]

---

[1] Siehe oben S. 349, Abb. 50

[2] Siehe oben S. 92, 209 und 239 und J. Koch 1972

5.6 Das Beurteilungs- und Prüfungsverfahren im Vorbereitungsdienst

Die gültige OVP bestimmt die Zweite Staatsprüfung als einen Verwaltungsakt mit Rechtsfolgen insofern, als dem Kandidaten nach bestandener Prüfung testiert wird, "das Ziel des Vorbereitungsdienstes erreicht" zu haben (OVP, 1972,II,§13)). Das bedeutet inhaltlich, daß dem Lehramtsanwärter bescheinigt wird, selbständig die Unterrichts- und Erziehungstätigkeit an Grund- und Hauptschulen durchführen zu können; rechtlich ist damit das Ende der Ausbildungsphase und zeigt die Beendigung des bisherigen Beamtenverhältnisses angezeigt.

Die Beurteilung des Lehramtsanwärters ist entsprechend der OVP in eine die ganze Ausbildungszeit begleitende Begutachtung durch die Ausbilder (Seminarleiter, Fachleiter) und eine punktuelle Schlußprüfung unterteilt. Eine Verbindung beider Beurteilungsbereiche ist dadurch gegeben, daß die Gutachten (OVP,1972,§12) bei der Festlegung des Gesamtergebnisses der Staatsprüfung "angemessen zu berücksichtigen" sind (OVP,1972,II,§20;1). Obwohl die Gutachten in Teil I der OVP (Ausbildungsordnung) aufgenommen wurden, kommt ihnen eindeutig die Qualität von Prüfungsunterlagen zu. Dieser Effekt ergibt sich dabei weniger aus einer arithmetischen Beürcksichtigung der Gutachterurteile, wobei nur die Gutachten der Fachleiter und des Seminarleiters mit einer Leistungsnote abschließen, sondern mehr durch den Hofeffekt[1)], d.h. durch die Beeinflussung der Prüfungsergebnisse aufgrund eines allgemeinen Eindrucks vom Kandidaten, der sich in den Gutachten verdichtet und entsprechend alle Leistungen der Schlußprüfung ähnlich positiv oder negativ einschätzen läßt.

---

1) Siehe dazu Handbuch der Unterrichtsforschung, Bd.I, (1970), Sp.789. Dieser Effekt ist auch z.B. dadurch gegeben, daß die Ausbilder die Noten des ersten Staatsexamens kennen. Krumm kritisiert darum an der Untersuchung von Cappel (1967) besonders die Auswahl die Kriteriums ("Zweite Dienstprüfung"), mit der Cappel die "Zweckmäßigkeit" des Studiums in Hinblick auf "Berufserfolg" feststellen wollte.
Siehe: Krumm 1969
Siehe zum Hofeffekt auch Donath: Persönlichkeitsbeurteilung, München 1965,S.98

Die Beurteilung des Unterrichts im Verlauf des VD'es in der Form von Gutachten, die mit einer Leistungsnote abschließen, wie auch die Prüfungsteile der Zweiten Staatsprüfung sind danach zu befragen, ob sie dem primären Ziel, der wissenschaftlichen Einübung in die Unterrichts- und Erziehungstätigkeit (OPV,1972,§5), entgegenstehen. Das besondere Problem entsteht dabei dadurch, daß faktisch die Begutachtung des Unterrichts in ihrer didaktischen Funktion der Rückmeldung und Evaluation konterkariert wird durch die in Personalunion durchgeführte Begutachtung/ Prüfung und durch die nur kurze Dauer des VD'es, denn die Begutachtung und Orientierung der LA auf die Prüfung mit Rechtsfolgen hin fallen in der Praxis zusammen. Nach der Überwindung der ersten Anfangsprobleme beginnen LA - faktisch bereits nach etwa 6 - 7 Monaten - mit Vorbereitungen auf die Prüfung.

Diese strukturell bedingte Verknüpfung von ausbildungsbezogener Begutachtung und folgenreicher Prüfung, von Motivation und Selektion, wird an den Bezirksseminaren tendentiell durch Objektivierung zu überwinden versucht. So werden etwa Beurteilungskriterien in Seminarkonferenzen festgelegt und ein Konsens hinsichtlich Mindestqualifikationen angestrebt. Allerdings werden diese Kriterien in den meisten Fällen nur über die subjektive Vermittlung der Ausbilder funktional. Zur - entsprechend diesen Intentionen - konsequenten Entwicklung standardisierter Instrumente oder Verfahren ist es bisher an Bezirksseminaren nicht gekommen, vor allem, weil der Anspruch individueller Beratung diesem

Interesse entgegensteht, wie den folgenden Stellungnahmen von Seminarleitern zur Beratung bei Unterrichtsbesuchen zu entnehmen ist.[1)]

"Wir versuchen, die Beratung bei Unterrichtsbesuchen nach zwei Aspekten durchzuführen, indem wir einmal
- alle Aspekte noch einmal durchgehen (didaktische Entscheidungen, Methodenplanung usw.)
- zur realisierten Stunde in der Sicht des LA's Stellung nehmen
- oder ich frage: Möchten Sie sich zuerst einmal freisprechen? Viele wollen das; sie wollen erst einmal erzählen.

Akzente werden individuell gesetzt. Das Beratungsgespräch richtet sich z.T. nach den Themen des Hauptseminars.

Aus der Sicht der LA - besonders auch der LA, die den VD hinter sich haben - wird bestätigt, daß diese individuelle Beratung der wichtigste Bereich der Ausbildung war. Sie leisten eben nicht den Transfer. Auch wenn wir im Hauptseminar fachliche Bezüge herstellen, schalten einige LA dann schon ab, wenn das gewählte Beispiel nicht aus ihren studierten Fächern stammt." (G)

"Wir sprechen Probleme an, die uns aufgefallen sind ... Es muß akzeptiert werden, was der LA geplant hat, das ist unsere Grundlage." (M)

"... zu Beginn der Ausbildung bemüht, nur die Punkte anzusprechen, die im Hauptseminar behandelt wurden ... Zum Ende der Ausbildungsphase hin wird auch verstärkt auf einzelne Aspekte eingegangen, allerdings ohne Schema für diese Beratungsgespräche." (V)

"Die Probleme der Stunde werden diskutiert. Dabei steht der Unterrichtsentwurf mit im Vordergrund. Wir haben aber kein Schema für dieses Gespräch. Was auffällig war wird diskutiert." (C)

---

1) E. Stones und S. Morris kommen aufgrund einer Analyse von Ausbildungsplänen 66 verschiedener Lehrerhochschulen zu dem Ergebnis, "that are weakness in the present system of teaching practice assessment, particularly in the diversity of the methods of assessment" (S.110).

Die Gruppierung der hauptsächlich genannten Kriterien zeigt folgende Übersicht. (In den Klammern wird die Anzahl der Nennungen wiedergegeben): Teaching performace (495); planning and preparation of lessons (221); desirable traits in the students (153); professional characteristics and behavior (70); the pupils' learning (14); students' ability to evoluate self and pupies (31). (Stones/Morris 1972)

Diese Tendenz hat in einigen Bezirksseminaren zu der Prämisse geführt, sich primär an den Bedürfnissen der LA zu orientieren und über diese Bedürfnisse zu kommunizieren.

"Die neue Form heißt in diesem Jahr mit Schwerpunkt so: Wir sind davon ausgegangen, daß der LA wie der Schüler das zunächst einmal ursprüngliche Recht hat, seine Fragen zu stellen, so, wie sie sich ihm aktualisieren, d.h. er muß aus der Betroffenheit des Unterrichts heraus fragen dürfen, auch eine periphere Frage stellen dürfen und sie zum Gegenstand des Hauptseminars machen dürfen ... Das fällt womöglich aus einer Werthierarchie heraus, der die Stoffe eigentlich unterworfen werden müßten. Wir waren aber der Meinung, daß es besser sei, dieser manchmal etwas verklemmten, wenig weitsichtigen Auffassung, wenig umsichtigen Auffassung der LA entsprechend adäquat das Hauptseminar einrichten zu müssen, als wenn wir herkommen und sagen, jetzt muß erst einmal dieses oder jenes behandelt werden, damit Ihr eine Basis habt, eine Sichtweise von Unterricht". (U)

Die Kommunikation mit der Praxis ist konstitutives Element des VD'es. Die Struktur des VD'es macht es geradezu unumgänglich, diese Entscheidungsprämisse zu ignorieren. Es kann darum hierbei nicht um das Herstellen dieser Entscheidungsprämisse gehen, sondern darum, wie folgenreich diese Prämisse in der Ausbildung berücksichtigt wird.

An anderer Stelle heißt es zu diesem Fragenkomplex: "Es wird gesehen, daß Ausbildung diese konkrete Hilfe nicht leisten kann. Wenn dieses Problem ernsthaft aufgegriffen werden soll, muß das ganze Bezirksseminar in Frage gestellt werden". (V)

"Wissenschaft" ist auch als ein bedeutsames Medium innerhalb des Institutionalisierungsprozesses einzuschätzen, der begleitet wird von einer Statusunsicherheit gegenüber traditionell wissenschaftlichen Institutionen und der geschichtlichen Hypothek seminaristischer Ausbildung in der Volksschullehrerbildung.
So wird etwa betont:

"Gerade durch die jetzige Ausbildung in den Bezirksseminaren scheint mir ein deutlicher Akzent auf die Reflexionsfähigkeit des Lehrers gelegt zu werden, stärker als in der früheren Junglehrerausbildung". (A)

"In Bezirksseminaren kam also das Fachliche hinzu und vor allem auch eine entschieden theoretische Orientierung; erziehungswissenschaftlich, didaktisch, methodisch und vor allem lernpsychologisch und verhaltenspsychologisch". (Q)

"Es gibt eine gewisse Rezeptscheu bei Seminarleitern". (G)

Zunehmende wissenschaftliche Aufarbeitung unterrichtlicher Praxis, die Entwicklung neuer Lernverfahren für den Bereich der Lehrerausbildung und die z.Zt. zu konstatierende Prestigezunahme der Praxis allgemein - besonders etwa in der Curriculumdiskussion - unterstützen allerdings zunehmend die Substituierung traditioneller wissenschaftlicher Orientierungen.

"Wir sind dominant orientiert an der Forderung, die LA möglichst schnell und möglichst verantwortlich, handlungsfähig zu machen. Dabei versuchen wir die Maßgabe für verantwortliches Handeln in den entsprechenden wissenschaftlichen Teilbereichen zu finden. Diese Selektion erfolgt dabei unter folgenden Gesichtspunkten: Erstens, indem wir uns in den wissenschaftlichen Aussagen über Schule einen Überblick verschaffen, um dann aussuchen zu können, was wissenschaftlich relevant ist, gesichertes wissenschaftliches Material ist, - Basisaussagen - und zum anderen orientieren wir uns in der letzten Zeit an dem Ziel der Gewinnung größerer Handlungsfähigkeit der LA. In den ersten Jahren waren wir stärker in der Weise tätig, daß wir uns an der Wissenschaft oreintierten und uns dabei, wie auch die LA, überforderten". (Q)

Die häufigsten Stellungnahmen beziehen sich auf erwartete Prüfungsanforderungen der Zweiten Staatsprüfung. Besonders auffällig ist dabei, daß die schriftliche Hausarbeit schon zu diesem Zeitpunkt[1], nach Aussage eines Seminarleiters, "doch erheblich von der eigentlichen Arbeit ablenkt". (D).[2]

---

[1] "Der einzelne Lehramtsanwärter oder die Gruppe geben in der Regel fünf Monate vor Beendigung des Vorbereitungsdienstes nach Beratung mit den zuständigen Fachleitern dem Leiter des Bezirksseminars das Thema der Hausarbeit bekannt." (OVP,1972,§16;2)

[2] K. Lüscher weist auf die selektive Funktion von Examen hin. "Ihre Wichtigkeit kann derart aufgebauscht werden, daß die Beschäftigung mit anderen Dingen vernachlässigt werden muß." Für die, diesen Examen vorausgehenden Teilprüfungen, als solche können im VD Unterrichtsbesuche angesehen werden, betont er die "Machtstellung des Sozialisators", da den Ausbildern Expertencharakter zukommt, subjektive Eigenheiten auch durch Absprache kaum angehoben wurden und diesen Prüfungen als große "soziale Ereignisse aufgezogen" würden.
Lüscher 1968,S.74, siehe auch: Reinhardt 1972,S.64

Der insgesamt erkennbare Funktionswandel der schriftlichen Hausarbeit - vom Tätigkeitsbericht zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit begrenzten Fragen der Praxis - zeigt in besonderer Weise an, wie sich die Zweite Phase - in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich - von dem direkten Einfluß der Schulaufsicht löst zugunsten einer verstärkten Einflußnahme durch hauptamtliche Ausbilder.[1] Es gilt deshalb, die damit eröffneten Freiräume des VD'es im Sinne einer auf Schulreform bezogenen Qualifikation im Beruf zu nutzen.

---

[1] In Bayern gehören dem Prüfungsausschuß ein Schulrat der Bezirksregierung, ein weiterer Schulaufsichtsbeamter und ein Seminarleiter an. In Niedersachsen kann der Kandidat zusätzlich 2 weitere Mitglieder vorschlagen, und zwar einen Fachseminarleiter und einen Hochschullehrer (Sch V Bl, Niedersachsen, 1972, S.101), in Schleswig-Holstein den Leiter der Schule, an der der Junglehrer tätig war und nach Möglichkeit ebenfalls einen Hochschullehrer (N Bl, Schleswig-Holstein, 1953, S.55; §2; 4, 5). In Rheinland-Pfalz ist als viertes Mitglied des Ausschusses ein Rektor oder ein Lehrer vorgesehen, im Saarland ein Fachprüfer (als Seminarleiter), der möglichst nicht an der Pflichtfortbildung des Lehrers beteiligt war (G M Bl, Saarland, 1972, S.432, §2; 4).
In Berlin, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen gehört dem Prüfungsausschuß nur ein Vertreter der Schulaufsicht an, die anderen Mitglieder sind an der Ausbildung der LA Beteiligte. In Bremen ist, entsprechend dem Lehrerausbildungsgesetz vom 30. Juli 1974, keine Repräsentanz der Schulaufsicht in den Staatsprüfungen vorgesehen (siehe Drechsel/Eichweide (1975)).

6. Zusammenfassung

Entsprechend dem Lehrerausbildungsgesetz (NW) vom 16.10.1974 soll der VD für Lehrämter an öffentlichen Schulen an "Gesamtseminaren" erfolgen. Sie sollen an die Stelle der bisherigen Bezirksseminare für die schulformbezogenen Lehrämter treten. Kennzeichen dieser Veränderung der Zweiten Phase in NW sind:

- Die Lehrerausbildung erfolgt stufenbezogen - im Vorgriff auf die strukturelle Neugliederung des Schulsystems.
- Neben einer stufenspezifischen Ausbildung sollen jedem LA im VD auch stufenübergreifende Perspektiven der Jahrgangsstufen 1 bis 13 vermittelt werden.
- Neben der Ausbildung von LA ist auch die Lehrerfortbildung institutionell an die Gesamtseminare gebunden und von ihnen regional zu planen und durchzuführen.
- Die Gesamtseminare sollen die Mittelinstanz[1)] bilden zwischen zentralen Einrichtungen (Gesamthochschulen und geplantem Zentralen Curriculuminstitut) und einzelnen Schulen.
- Die bestehenden Bezirksseminare erhalten den Status von Abteilungen eines Gesamtseminars und sind jeweils auf ein (neues) Lehramt bezogen.
- Der VD in Gesamtseminaren soll für alle Lehrämter 18 Monate betragen.

Diese Neustrukturierung der Lehrerausbildung eröffnet die Chance für eine Revision der berufspraktischen Ausbildung. Dafür wurden in der vorliegenden Untersuchung notwendige Voraussetzungen dargelegt durch die Aufarbeitung der bildungspolitischen Diskussion, die Darstellung unterschiedlicher Konzeptionen in den Bundesländern, durch eine Analyse struktureller Mängel, in Dimensionen, die den Aufweis von Bedingungen für Handlungs- und Dispositionsspielräume ermöglichen und durch eine Ist-Analyse der Praxis berufspraktischer Ausbildung im Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen.

---

1) Siehe dazu den historisch-systematischen Überblick von H. Becker: Bildungsforschung und Praxis. Die Vermittlungsaufgabe von pädagogischen Zentren.
In: Realistische Erziehungswissenschaft
Festschrift für Heinrich Roth,
Hrsg.: von D. Hoffmann/H. Tütken,
Berlin, Dortmund, Darmstadt, 1972, S.37-57

Als Bezugspunkt für die Analysen war der Beitrag des VD'es für eine Reform der Schule bezeichnet worden. Damit wurde hypothetisch davon ausgegangen, daß mit einer Veränderung von Qualifikationen im VD gleichzeitig der Einfluß, die Gestaltungsfähigkeit und das Interesse an schulischen Innovationen vermittelbar und realisierbar sei.

Als spezifisch für den VD ist dabei auf die enge Verbindung der Vermittlung und Verwertung von Qualifikationen aufmerksam gemacht worden (vgl. auch Hesse 1975,S.204). Der Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten, Einstellungen und der Aspekt der Berechtigungen, die aufgrund bestimmter Qualifikationen erworben werden, stellen dabei die beiden zentralen Dimensionen beruflicher Ausbildung dar. Beide Dimensionen sind durch den Beruf als gemeinsamen Bezugspunkt aufs engste miteinander verbunden.

Für eine zweiphasige Ausbildung ist die Gefahr aufgezeigt worden, die darin besteht, daß die bezeichneten Dimensionen sich in zwei organisatorisch getrennten Bereichen als Phase der Vermittlung von Qualifikationen und als Phase des Erwerbs von Berechtigungen verselbständigen und damit das Gesamtkonzept der Ausbildung konterkarieren.

Entgegen idealisierenden Darstellungen und Absichtserklärungen der Hochschulen und der Bezirksseminare hinsichtlich sinnvoller Arbeitsteilung, gegenseitiger Unterstützung und letztlich eines Austausches von Erfahrungen und damit sich potenzierender Effekte im Verlaufe der Verarbeitung von Problemen, mit denen sich die traditionelle Volksschullehrer-Ausbildung konfrontiert sah,ist es zu einer Differenzierung von Aufgaben gekommen, die durch eine zunehmende Unabhängigkeit der Programme in den beiden Ausbildungsorganisationen, durch gegenseitige Abkapselungen und durch Nicht-von-einander-wissen gekennzeichnet ist.
Von der Entwicklung der Hochschulen aus gesehen konnte dieser Prozeß in der vorliegenden Untersuchung dahingehend bestimmt werden, daß die dem VD zugesprochenen Aufgaben

immer zugleich Entlastung von solchen Aufgaben bedeuteten, die in sachlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht im eigenen Bereich problematisch geworden waren. Auf solche ausgelagerten Probleme wurde u.a. hingewiesen bei der Darstellung des zunehmenden Funktionsverlustes schulpraktischer Übungen, weiterhin bei der Frage nach der notwendigen Erfüllung umfassender, vom Schulsystem erwarteter Qualifikationen, der Überführung einzelwissenschaftlich bestimmter Qualifikationen in Handlungskompetenz, einer zunehmend feststellbaren Aufkündigung direkter Bezugnahme von Hochschule und Schule, des Rollenverständnisses von Hochschullehrern und der Statusprobleme Pädagogischer Hochschulen.

Programmatische bildungspolitische Aussagen sind dabei offengelegt worden in ihrer seltsamen Verschleierung einer derart bestimmten Differenzierung durch Versuche einer "curricularen" Begründung des Zweiphasen-Modells.

Durch die Analyse des VD'es konnte festgestellt werden, daß hier faktisch eine weitere, starre Differenzierung in der Weise erfolgt, als die Vermittlung von Qualifikationen - in den Seminaren - von den Verwertungsprozessen - in den Schulen - allgemein getrennt erfolgt. Aus der Sicht der Bezirksseminare wird es als notwendig angesehen, eine von den Hochschulen nicht geleistete Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten "curricular" zu bestimmen und zu vermitteln. Gleichzeitig ist allerdings Annahme oder Ablehnung dieser "vorbereitenden" Vermittlung davon abhängig, ob sie die aufgrund bereits erfolgter Qualifikationen gegebene Berechtigung zur Ausübung beruflicher Tätigkeiten in subjektiver Einschätzung des LA dienlich ist. Während die Veranstaltungen an Bezirksseminaren i.d.R. als belehrend, informierend, vorbereitend und besonders die Aufgabe des Lehrens berücksichtigend gekennzeichnet werden konnten, mußte festgestellt werden, daß das Lösen von Problemen in Berufssituationen in beobachtender, analysierender, reflektierender und probierender Form im

allgemeinen in Verbindung mit Beurteilungen und Benotungen erfolgt. Die individuelle Leistung und die Wissensvermittlung im Bannkreis unterrichtlicher Planung genießen weit mehr Aufmerksamkeit als Konflikte in Schulen, die besondere Rolle eines LAs in einem Kollegium, die Kompetenz von Ausbildungslehrern, die Divergenz zwischen Anforderungen im Beruf nach Abschluß des VDes und den durch organisierte Lernprozesse zu begleitenden Aufgaben während des VDes, die Unsinnigkeit einer einführenden Hospitationsphase in der bisherigen Form, die Verbindung von Beratung und Beurteilung in den Rollen der Ausbilder.
Einführung in den Beruf steht hinter einer Einführung in die theoretische Vermittlung unterrichtlichen Lehrens zurück, die Vermittlung von Wissenselementen hinter der Anleitung in unterrichtlichen Episoden, die verbale Form der Wissensvermittlung hinter einer kontrollierten Abfolge von Versuchen, Fragen der institutionellen Bedingungen hinter allgemeinen Anweisungen.

Der VD ist dabei isoliert im Bereich lehrerausbildender Institutionen. Seine Aufgaben sind bislang eher negativ -gegenüber dem Studium- als positiv -hinsichtlich realisierbarer Probleme- bestimmt worden. Das Programm der Bezirksseminare ist mehr personenbezogen (Ausbilder) als sachlich-inhaltlich ausgerichtet. Selektionen, Variabilität und Stabilität des Ausbildungsprogramms sind stärker von der Veränderung veröffentlichen wissenschaftlichen Bemühens abhängig als von den Problemen der Schulen in einem Bezirk. Schulen werden eher als Anwendungsbereiche theoretischer Erkenntnisse oder individueller Fertigkeiten gesehen denn als Partner im Bemühen um eine Veränderung und Verbesserung des Bestehenden.

Die Ausbildung in den Seminaren wird z.T. durch die Vorstellung bestimmt, gleichsam ein Fundamentum "berufswissenschaftlicher" Kenntnisse vermitteln zu müssen, das erst die Berechtigung zur Ausübung des Lehr-Amtes begründe.

Die Organisation der Vermittlung dieses Fundamentums ist dabei einmal bestimmt durch eine dominant am zweckrationalen Kalkül orientierten Unterrichtsplanung und zum anderen durch die Bestimmung von Bedingungen gegenwärtiger Praxis. Die Zweite Prüfung und die Befristetheit dieser Ausbildungsphase, neben Statusfragen und der notwendigen Sinnvermittlung im Institutionalisierungsprozeß - ich denke hier an die über Zielangaben ausweisbaren Aufgaben des VD'es im Gefüge der Lehrerausbildung[1)], also an den Ausdruckswert von Zielen gegenüber der Programmfunktion von Zielen - waren dabei als bedeutsame Wirkfaktoren für diese finalistischen Vorstellungen erkannt worden. Die Vorstellung bei LA nach wenigen Monaten im VD, trotz divergierender Studienvoraussetzungen und Bedingungen in den Ausbildungsschulen, einen bestimmten, wünschenswerten und generalisierbaren Zustand im Wissen und Verhalten erreichen zu können, bringt den VD in permanenten Konflikt mit dem, was von LA erwartet werden kann und dem, was erreicht wird. Verhaltensweisen gelten in dieser Gedankenfolge vor allem dann als gerechtfertigt, wenn sie das Erreichen der Ziele wahrscheinlicher machen. Die Befristetheit des VD'es begründet über das Zweite Staatsexamen dabei eine Präferenz für diese Ziele.
Dort wo theoretische Differenzierung und Bedingungsprüfung nicht mit der jeweiligen Handlungskompetenz der LA verbunden werden, entstehen Abhängigkeitsverhältnisse, die die vorgegebenen Rollendifferenzierungen zwischen Ausbilder und Auszubildenden verstärken. Bei LA kommt es zu kognitiven Dissonanzen, zur Ausformung einer "Schauseite" und einer um gesetzte Ansprüche reduzierten "Alltagsrealität".

[1)] Dieses Phänomen einer vor allem nach "außen" gerichteten Aufmerksamkeit wird sich auch die Bildung von Gesamtseminaren verstärkt zeigen, da es hierbei auch darum geht, die institutionalisierte Sinnbildung im Bereich der Ausbildung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen gegenüber der Ausbildung für andere Lehrämter zu behaupten.

LA empfinden zunächst diese Spezifikation theoriebezogener Ziele und die diffus-komplex empfundenen beruflichen Aufgaben als Verdopplung ihrer Probleme. Dadurch, daß die gelenkten Qualifikationsprozesse aus der Schule ausgelagert und z.T. gegen die in Schulen vorhandenen Ressourcen gerichtet sind, kann geradezu Widerstand in Schulen gegenüber jeglicher Form einer Gefährdung des Status quo erzeugt werden.

Probleme können allgemein bei LA einmal dadurch begründet sein, wie sie gegebenen Anforderungen gegenübertreten. Dabei handelt es sich um subjektiv wahrgenommene Probleme in einer konkreten Umwelt, die oft die Form des Unlösbaren annehmen.

Probleme können aber auch gesehen werden als vom Individuum erkannte Differenz zwischen der eigenen Fähigkeit und dem Anspruch einer Aufgabe, dem auch nicht mit einer bereits vorhandenen Berufsroutine entsprochen werden kann. Diese Problemsituation ist als neue Aufgabe beschreibbar, die - alleine oder mit anderen - in Angriff genommen werden kann. Voraussetzungen dafür ist, daß in Problemsituationen die eigene Fähigkeit bereits erprobt werden konnte und man über das vorstehend beschriebene Stadium hinausgekommen ist.

Probleme können weiterhin funktional als übergreifende Probleme oder unter bestimmten Gesichtspunkten vorselektierte Bereiche gesehen werden. Qualifikationsprozesse könnten entsprechend auf empirisch bestimmbare, in Schulen erwartete Aufgabenbereiche bezogen werden. Der Dispositionsspielraum der LA würde systematisch in diesen Bereich hinein dadurch erweitert, daß Verhaltenssicherheit in Schulen durch Trainingsseminare vorbereitet wird, weiterhin dadurch, daß subjektiv als unlösbar oder schwer realisierbar empfundene Probleme in Aufgaben und alternative Möglichkeiten überführt werden. Dabei ist es notwendig, davon auszugehen, was in Schulen realisiert wird, und eine "Übersetzung" genereller Formulierungen und Forderungen in situationsbedingte Handlungen zu leisten.

Die aufgezeigte Voraussetzungsgebundenheit einer berufseinführenden Phase weist in besonderer Weise darauf hin, daß eine Verbesserung durch organisatorisch-strukturelle Neuregelungen (Gesamtseminare) allein nicht zu erwarten ist. Die Neustrukturierung der bisher schulformbezogenen Zweiten Phase in der genannten Weise vermag die unterschiedlichen Voraussetzungen (Universität, Pädagogische Hochschule, fachspezifische Sozialisation usw.) und die unterschiedliche Bezogenheit auf das traditionell gegliederte Schulsystem nicht zu überwinden und erst recht nicht den Einfluß auf das bestehende Schulsystem zu steigern. Eine stagnierende Studienreform und eine mehr und mehr durch Resignation begleitete Schulreform können nicht durch Reformversuche in der Zweiten Phase überwunden werden. Diese Phase der Berufseinführung und -einübung hat vielmehr spezifische Probleme und ist durch besondere Leistungen und Erwartungen der beruflichen Sphäre selbst gekennzeichnet. Für den VD ist es bislang noch nicht gelungen, Aufgaben zu bestimmen, auf die hin er sich spezialisieren könnte, um die Leistungsfähigkeit der gesamten Lehrerausbildung zu steigern.

Literaturverzeichnis

Achinger, G.: Das Studium des Lehrers Pädagogische Hochschule im Urteil ihrer Studenten, Berlin 1969

Albrecht, G.: Lehrereinkommen, Lehrerausbildung und Lehrermangel, Weinheim, Berlin, Basel, 1970

Andriessens, P., Voigt, E.: Studienbeginn und Studienverlauf im Urteil der Examensabsolventen des Sommersemesters 1968 an der Pädagogischen Hochschule Göttingen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 8. Beiheft, 1969, S. 135 - 136

Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen, Gutachten eines Studienausschusses, hrsg. von H. Stock: Pädagogische Hochschule und Universität, Bedingungen und Möglichkeiten einer künftigen Lehrerbildung. Zeitschrift für Pädagogik, 10 (1964) H.1, S. 44 - 82

Aregger, K., Germann, Y.: Implementation im lehrergesteuerten Unterricht. In: Aregger, K., Isenegger, U. (Hrsg.): Curriculumprozeß: Beiträge zur Curriculumkonstruktion und -implementation, EBAC-Projekt, Bericht 8/9, Freiburg/Schweiz, o.J., S. 173 - 190

Aregger, K., Frey, K.: Konsequenzen aus der Priorität des Implementationsansatzes. In: Aregger, K., Isenegger, U. (Hrsg.): Curriculumprozeß: Beiträge zur Curriculumkonstruktion und -implementation, EBAC-Projekt, Bericht 8/9, Freiburg/Schweiz, o.J., S. 239 - 260

Aregger, K., Winiger, X.: Der Lehrer in der Curriculumentwicklung. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 118 (1973), S. 2155 - 2161

Aregger, K., Winiger, X.: Verteilung von Kompetenzen bei Entscheidungen in der künftigen Curriculumentwicklung. In: Unterrichtswissenschaft, 1974, H.3, S. 2 - 12

Aregger, K.: Interaktion im lehrerzentrierten Curriculumprozeß, Basel 1973

Aregger, K.: Innovationstheoretische Modelle in der Curriculumplanung Analyse innovationsrelevanter Faktorenbündel innerhalb eines Curriculumtheoretischen Bezugsrahmens, Habilitationsschrift an der Universität in Kiel, Kiel 1975 (MS)

Arendt, J.: Der Ort der Unterrichtsmitschau in der Lehrerbildung. In: Hamburger Lehrerzeitung, 1973, H. 11, S. 387 - 391

Atteslander, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin, New York 1971

Aust, S. / Posner, M.: "Didaktisches Integrationsmodell". In: Die Deutsche Schule, 1973, H. 5, S. 328 - 339

Baumert, J./ Raschert, J.: Partizipation an curricularen Entscheidungsprozessen. Vorbereitung der Berliner Mittelstufenzentren durch praxisnahe Curriculumentwiclung und Lehrerfortbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1974, H. 6, S. 887 - 912

Bandura, A.: Principles of Behavior Modification, London u.a., 1969

Bardt, H.P.: Leistungsstand, Leistungsdefizit und Leistungskontrolle bei den Studenten von heute. In: Die Hochschule und ihre Leistung in der Gesellschaft, hrsg. von der Westdeutschen Rektorenkonferenz, Dokumente zur Hochschulreform, Bonn-Bad Godesberg, 1972, S. 17 - 48

Barnitzky, H.: Die theoretische Ausbildung im Bezirksseminar für Volksschulen. In: Neue deutsche Schule, 21 (1969), S. 166 - 167

Barsig, W., Berkmüller, H.: Wegweiser zur Ersten Lehramtsprüfung, Donauwörth 1968

Basaglia, F.: Die negierte Institution, Frankfurt 1971

Bayer, M./ Becker, E. / Ritsert, J.: Untersuchungen zur Aufnahme formal-rationaler Denk- und Verfahrensweisen in die Unterrichtspraxis und Lehrerausbildung (FORAD), Frankfurter Beiträge zur Lehrerausbildung, Frankfurt 1974, hektogr. MS

Beck, J., Vollmer, J., Mützelburg, D.: Staatseingriffe als Preis für Einheitlichkeit? Bremer Lehrerbildung. In: päd. extra, 1974, H. 7, S. 9 - 23

Becker, E. / Jungbluth, D. / Voegelin, L.: Projektstudium als Strategie der Studienreform. In: Studentische Politik, hrsg. vom Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, 1972, H. 2/3, S. 3 - 25

Becker, E./Jungbluth, D./Ziermann, I.: Die soziale Kompetenz des Lehrers. In: päd. extra, 1974, H. 16, S. 9 - 20

Becker, E./Jungblut, D.: Strategien der Bildungsproduktion, Frankfurt 1974²

Becker, E.: Probleme einer "Berufsorientierung" des Hochschulstudiums. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 32, S. 26 - 77, Hamburg 1974

Becker, G.E.: Optimierung schulischer Gruppenprozesse durch situatives Lehrtraining, Heidelberg 1973

Becker, H.: Reform der Bildungsverwaltung II: Neue Sammlung, 10 (1970), H. 6, S. 545 - 562 und 11 (1971), H. 1, S. 7 - 33

Becker, H.: Bildungsforschung und Bildungsplanung, Frankfurt 1971

Becker, H./Haller, H.D./Stubenrauch, H./Wilkending, G.: Das Curriculum Praxis, Wissenschaft und Politik, München 1974

Becker, H.S.: Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship. In: Journal of Educational Sociology, 25 (1952), S. 451 - 465

Beckmann, H.K.: Lehrerseminare Akademie Hochschule, Weinheim 1968 (a.)

Beckmann, H.K. (Hrsg.): Zur Reform des pädagogischen Studiums und der Lehrerausbildung, Weinheim 1968 (b.)

Beckmann, H.K.: Modell einer Universitätsschule. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1970, H. 8, S. 381 - 391

Beckmann, K.H.: Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Kernfrage für eine Reform der Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 10. Beiheft, 1971, S. 167 - 177

Beckmann, K.H.: Unterrichtsvorbereitung aus der Sicht der Allgemeinen Didaktik. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1974, H. 11, S. 581 - 591

Beckmann, K.H.: Struktur und Inhalte der Qualifikation der Primarstufenlehrer. In: Curriculum-Handbach Bd. III, hrsg. von Frey, K., S. 208 - 217, München, Zürich 1975

Behrendt, F.: Die Fortbildung zwischen erster und zweiter Lehrerprüfung. In: Stöcker, K. (Hrsg.): Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung Stuttgart o.J., S. 10 - 18

Behrendt, F.: Zur Neugestaltung der II. Phase der Lehrerfortbildung. In: Unsere Volksschule, 16 (1965), H. 9, S. 340 - 347

Behrendt, J.-P.: Die Situation der Berufsanfänger bei Dienstantritt. In: Chiont, H. / Quehl, H. (Hrsg.): Zur Zweiten Phase der Lehrerbildung Frankfurt a.M., u.a., 1964, S. 35 - 37

Berndt, E.B. u.a.: Erziehung der Erzieher. Das Bremer Reformmodell, Hamburg 1972

Bessoth, R.: Schulaufsicht und Partizipation. Eine pragmatische Kritik der Bildungsratsempfehlung "Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern". In: Zeitschrift für Pädagogik, 1974, H. 6, S. 865 - 886

Bethge, H./ Roßmann, E. (Hrsg.): Der Kampf gegen das Berufsverbote - Dokumentation der Fälle und des Widerstandes, Köln 1973

Betzen, K. / Nipkow, K.E. (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft München 1971

Beumer, P.: Microteaching in der 2. Phase der Lehrerausbildung. In: Neue Unterrichtspraxis 1975, S. 156 - 161

Beutler, K.: 'Erfahrung' und 'Wirklichkeit' im pädagogischen Feld. In: Die Deutsche Schule. 1970, H. 5, S. 301 - 312

Bigalke, H.-G.: Studienseminar und Lehrerausbildung Frankfurt 1970

Bildungspolitische Informationen, Diskussionsentwurf zur Neuordnung der Lehrerausbildung, Bd. 1A/1971(a), hrsg. vom Hessischen Kultusminister

Bildungspolitische Informationen, Dokumentation zur Neuordnung der Lehrerausbildung, Bd. 1C/1971(b), hrsg. vom Hessischen Kultusminister

Bildungspolitische Informationen, Zur Neuordnung der Zweiten Phase der Lehrerausbildung, Informationen Vorschläge Empfehlungen, Bd. 1/1973, hrsg. vom Hessischen Kultusminister

Bjerstedt, A.: Schwierigkeiten und beobachtungstechnologische Möglichkeiten in der Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung, 2 (1968), H.2, S. 59 - 82

Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik, München 1970

Blau, P.M.: Die Dynamik bürokratischer Strukturen. In: Mayntz, R. (Hrsg.): Bürokratische Organisation, Köln, Berlin 1968, S. 310 - 323

Blinkert, B.: Unvollständige Professionalisierung und Konflikte im Bereich der Sozialarbeit. In: Zeitschrift für Soziologie, 1 (1972), S. 4, S. 291 - 301

Bönsch, M.: Die Aufgaben des Mentors. In: Lehren und Lernen (Wuppertal), 6 (1969), S. 158 - 160

Bokelmann, H. / Scheuerl, H. (Hrsg.): Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrberuf, Heidelberg 1970

Bolte, K.M.: Sozialer Aufstieg und Abstieg, Stuttgart 1968

Bonn, P.O.: Basisorientierte Ansätze in der Hessischen Curriculumentwicklung. In: Beiträge zur Bildungsforschung, 1 (1972), H. 3, S. 36 - 41

Bonn P.O.: **Lehrerfortbildung und basiscurriculare Arbeit. In: Gesamtschul-Informationen, 1974, H. 1, S. 59 - 65**

Bonn,P./Müller,E./ Schulte,H./ Zinnecker,J.: Untersuchung und Entwicklung einer lehrerbezogenen Strategie für die Curriculuminnovation unter besonderer Berücksichtigung des emanzipatorischen Medieneinsatzes - Beschreibung des BTZ-Projektes I. In: Thema Curriculum, H. 4, 1974, S. 30 - 46

Bourdieu, P. / Passeron, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971

Breitkreutz, D. / Holfort, F.: Aufgaben für die II. Phase der Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule, 1975, H. 6, S. 406 - 418

Brocher, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung Braunschweig 1967

Bruder, K.J.: Die Atomisierung des Lernens. In: betrifft: erziehung, 1971, H. 4, S. 23 - 32

Brügelmann, H.: Offene Curricula. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18 (1972, a) H. 1, S. 95 - 118

Brügelmann, H.: Lernziele im offenen Curriculum. In: Thema Curriculum, 1972, b, H. 2, S. 16 - 45

Bülow, M. / Klüver, J.: Theorie und Praxis in Hochschulcurricula. Hochschuldidaktische Stichworte, 1973, H. 5, hrsg. vom Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg

Bürmann, I./ Huber, L.: **Curriculumentwicklung im Hochschulbereich, Reihe Hochschuldidaktische Stichworte, hrsg. vom Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg, 1973, H. 2**

Bundesassistentenkonferenz: Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen, Schrift Nr. 5, Bonn 1970

Burkert, D.: Gedanken und Vorschläge zur Verbesserung der Referendarausbildung. In: Das Studienseminar, 8 (1963), S. 26 - 43

Burnham, R.: Environmental and Structural Determinants of Innovation in School Districts, Diss., Standford Univ. 1972, (University Microfilms Ltd., High Wycomb England)

Cappel, W.: Untersuchungen zur Validität der Ersten Staatsprüfung, Kaiserslautern 1967

Caston, G.: The School Council in Context. In: Journal of Curriculum Studies, 3 (1971), S. 50 - 64

CERI, Centre for Educational Research and Innovation: The management of innovation in education, Paris 1969

Chin, R. / Benne, K.D.: Strategien zur Veränderung sozialer Systeme. In: Gruppendynamik, 1971, H. 4, S. 343 - 373, wieder abgedruckt in: Bennis,W.G./ Benne, K.D./ Chin, R. (Hrsg.): Änderung des Sozialverhaltens, Stuttgart 1975

Chiout, H. / Quehl, H.: Zur Zweiten Phase der Lehrerbildung, Frankfurt, Berlin, Vonn 1964

Chiout, H. / Steffens, W.: Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsbeurteilung, Frankfurt 1970

Christiani, R.: Lehrerausbildung - einsphasig oder zweiphasig, Essen 1974

Cicourel, A.V.: Methode und Messung in der Soziologie, Frankfurt 1970

Clark, P.A.: Action Research and Organisational Change, London 1972

Cloetta, B./Dann, H.-D./Helmreich, R./Müller-Fohrbrodt, G./Pfeifer, H.: Berufsrelevante Einstellungen als Ziele der Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1973, H. 6, S. 921 - 941

Combe, A.: Die soziale Herkunft der Lehrer. In: Bildung und Erziehung, 24 (1971), H. 4, S. 241 - 250

Combe, A. / Rieß, F.: Lernzieltaxonomie und Projektstudium. In: Bildung und Erziehung, 25 (1972), H. 1, S. 56 - 76

Combe, A.: Kritik der Lehrerrolle, München 1972[2]

Combe, A.: Zur Arbeitssituation des Lehrers, München 1975

Cope, E.: Teacher Training and School Practice. In: Educational Research, 12(1970), H. 2, S. 87 - 98

Cortis, G.A. / Dean, A.J.: Teaching Skills of Probationary Primary Teachers - A Follow up - survey. In: Educational Research 14 (1972), H. 3, S. 200 - 203

Daheim, H.J.: Soziologie der Berufe. In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Stuttgart 1967, S. 358 - 407

Dann, H.-D./Helmreich, R./Müller-Fohrbrodt, G./Pfeifer, H./Cloetta, B.: Ist Umwelt meßbar? - Ein Versuch zur Erfassung von Ausbildungsbedingungen für den innovativen Lehrer. Projekt: Lehrereinstellungen, Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung Sonderforschungsbereich 23, Arbeitsbericht 12, Konstanz 1973

Danne, W.: Partizipation in der Schule - Idee und Wirklichkeit. In: Neue Sammlung, 15 (1975), H. 1, S. 66 - 81

Dederich, W.: Aus der Geschichte der Studienseminare. In: Das Studienseminar, 1956, Bd. 1, S. 73 - 79

Deschler, H.P.: Das Unterrichtsmitschau-Praktikum - eine Brücke zwischen Unterrichtstheorie und Unterrichtswirklichkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 11. Beiheft, 1972, S. 108 - 113

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, Empfehlungen und Gutachten, Gesamtausgabe, Stuttgart 1966

Deutscher Bildungsrat, Empfehlung der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970

Deutscher Bildungsrat, Empfehlung der Bildungskommission, Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil I, Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern, Bonn 1973

Deutscher Bildungsrat, Empfehlung der Bildungskommission, Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung, Bonn 1974

Dichanz, H. / Marquardt, H.: Zur Arbeit in den Bezirksseminaren für die Ausbildung von Grund- und Hauptschullehrern in NRW. In: Bildung und Erziehung, 24 (1971), H. 4, S. 297 - 310

Dichanz, H.: Funktionale Aspekte einer Theorie des Lehrens. In: Bildung und Erziehung, 26 (1973), H. 1, S. 3 - 16

Dickopff, K.-H.: Allgemeine Pädagogik als Voraussetzung für die Erziehungs- und Unterrichtspraxis - Ein Beitrag zur Erläuterung der Studienordnung der Pädagogischen Hochschule Ruhr. In: Lucker, E. (Hrsg.): Die Schule im Wandel der Gesellschaft, Ratingen 1972, S. 109 - 117

Dieckmann, J. / Lorenz, P.: Spezialisierung im Lehrerberuf, Heidelberg 1968

Dieckmann, J.: Selbsteinschätzung des Prestiges der Lehrkräfte an Grund- und Hauptschulen. In: Dieckmann, J. (Hrsg.), Pädagogische Soziologie, Heidelberg 1970

Dietrich, T.: Der Sinn der "schulpraktischen Ausbildung" im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums an der Pädagogischen Hochschule. In: Lebendige Schule, 19 (1964), S. 177 - 192

Dietrich, T. / Klink, J.G.: Voruntersuchung: Funktion und Organisation der "schulpraktischen Studien" in der Ausbildung der Grund-, Haupt- und Realschullehrer. In: Zeitschrift für Pädagogik, 11. Beiheft, 1972, S. 13 - 33

Döring, K.W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf, Weinheim/Basel/Wien 1971[2]

Döring, K.W. / Kupffer, H.: Die eindimensionale Schule, Weinheim 1972

Döring, K.W.: Lehrerverhalten und das Konzept der Unterrichtstechnologie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 20 (1974), H. 2, S. 109 - 210

Dohme, G.: Forschungstechniken für die Hochschuldidaktik, München 1971

Dohmhof, F.: Die Leistung des jungen Lehrers in Arbeitsgemeinschaft und Schule. In: Neue Wege zur Unterrichtsgestaltung, 15 (1964), S. 78 - 82

Dohmhof, F./Heyers, W./Pändl, K.K./Wacker, K.: Schulpraxis Ein pädagogischer und schulrechtlicher Ratgeber - Ausgabe für Nordrhein-Westfalen, Stuttgart 1968

Drechsel, W. / Eichwede, W.: Lehrerausbildung mit eingebauter Fachaufsicht. In: betrifft:erziehung 1975, H. 12, S. 58 - 61

Dreitzel, H.P.: Rationales Handeln und politische Orientierung. In: Koch, C. / Senghaas, D. (Hrsg.): Texte zur Technokratiediskussion, Frankfurt 1971, S. 14 - 53

Eckel, W.: Mein Anfang als junger Lehrer. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1959, S. 319 - 337

Eckstein, B. (Hrsg.): Hochschulprüfungen: Rückmeldung oder Repression? Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 13, Hamburg 1971

Edelhoff, C.: Kooperative Curriculum-Entwicklung und Lehrerfortbildung. In: Gesamtschul-Informationen, 1974, H. 1, S. 37 - 47

Ehrhardt, K.J., Frey, H.P., Langenheder, W., Schlottmann, U., Seel, H.J.: Interdisziplinäre Analyse von Sozialisationsprozessen (INTAS): Versuch der Integration einiger relevanter Theorieansätze, hrsg. vom Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum, Sonderforschungsbereich 22 der Universität Erlangen-Nürnberg, Forschungsbericht 19, 1972

Eichholz, G. / Rogers E.M.: Resistance to the adoption of audiovisual aids by elementary school teachers: contrasts and Similarities to agricultural innovation. In: Miles M.B. (Ed.): Innovation in Education, New York 1964, S. 299 - 316

Eigler, G.: Erziehungswissenschaft als Rekonstruktion und als Konstruktion von Praxis. In: Unterrichtswissenschaft, 1975, H. 2, S. 49 - 57

Einsiedler, W.: Kriterien eines effektiven Lehrerverhaltens. In: Pädagogische Welt, 26 (1972), H. 6 S. 333 - 341

Elliot, J.: Curriculum-Entwicklung und Unterrichtsforschung In: Zeitschrift für Pädagogik, 1973, H. 4, S. 553 - 569

Empfehlungen, hrsg. vom Studienausschuß im Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 10 (1964), S. 44 - 82

v. Engelhardt, G./ Lück, H.E.: Aspekte der Arbeitszufriedenheit von Lehrern verschiedener schulischer Bereiche. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 20 (1973), S. 113 - 117

Essen, E.: Gymnasiallehrerbildung an Universität und Studienseminar aus der Sicht des Studienseminars. In: Pädagogische Rundschau 1965, H. 4, S. 225 - 233

Ewert, O.: Gutachten zur Frage der Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums für die Lehrämter. In: Heckhausen, H. u.a.: Lehrer 1980, Düsseldorf 1970, S. 147 - 160

Fackiner, K.: Situation und Probleme der Gymnasiallehrerausbildung aus der Sicht der zweiten Phase. In: Zeitschrift für Pädagogik, 10. Beiheft, 1971, S. 9 - 12

Faecke, R./ Ullrich, E.: **Tutor als Klassenlehrer. In: Gesamtschule, 1973, H. 3, S. 10 - 15**

Faltin, G.: Überlegungen zu einer curriculumorientierten Berufsforschung. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 32, S. 122 - 136, Hamburg 1974

Faltin, G., Herz, O. (Hrsg.): Berufsforschung und Hochschuldidaktik II Handlungsspielräume als Zielkategorie, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 33, Hamburg 1974

Feger, H. / v. Trotsenburg,E.: Paradigmen für die Unterrichtsforschung. In: Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil I, hrsg. v. Ingenkamp, K. / Parey, E., Weinheim u.a., 1970, S. 268 - 366

Fehr, W.: Theorie und Praxis in der Ausbildung - Schwerpunkte im Vorbereitungsdienst an den Bezirksseminaren für Grund- und Hauptschulen in NRW. In: Lehren und lernen, 7 (1970), S. 433 - 439

Faulstich, H.u.P.: Planung im Bildungssystem - Bestimmungs- und Veränderungsmöglichkeiten der ökonomischen, sozialen und regionalen Determinanten des Sozialisationsprozesses, Berlin 1971 (Auslieferung durch Universitätsbibliothek der Technischen Universität Berlin)

Feike, D.: Seminareigene Arbeitsformen - ein Diskussionsbeitrag. In: Unterricht heute, 20 (1969), S. 125 - 129

Fend, H., Messner, R.: Erfahrungen bei der Konstruktion objektiver Leistungstests an der Universität. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung, 4 (1970 a), H. 2, S. 83 - 104

Fend, H., Messner, R.: Zielanalyse und objektive Leistungsmessung an der Universität. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung, 4 (1970 b), H. 3, S. 144 - 160

Fenger, H.: Der Transformationsprozeß. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 4 (1971), H. 4, S. 366 - 372

Fenger, H.: Dimensionen von Dispositionsspielräumen. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Hamburg 1974, H. 33, S. 42 - 53

Fingerle, K.: Funktionen und Probleme der Schule, München 1973

Fittkau, B.: Kommunikations- und Verhaltenstraining für Erzieher. In: Gruppendynamik, Forschung und Praxis, 3 (1972), H. 3, S. 252 - 274

Fischer, G.H.: Beiträge zu einem Modell für die zweite Phase einer integrierten und differenzierten Ausbildung der Grund-, Mittel- und Oberstufenlehrer. In: Beckmann, K.H. (Hrsg.): Zur Reform des pädagogischen Studiums und der Lehrerausbildung, Weinheim, Berlin, Basel 1968, S. 253 - 277

Fischer, G.H.: Vorschläge zur Lehrerausbildung im Studienbereich "Praxis" im Rahmen des Studiums und der Berufseinführung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 10. Beiheft, 1971, S. 179 - 186

Fischer, G.H.: Lehrerausbildung - Versuch einer Situationsanalyse und Bilanz in der Bundesrepublik. In: Die Deutsche Schule, 1974, H. 10, S. 700 - 709; H. 11, S. 774 - 786; H. 12, S. 853 - 866; 1975, H. 1, S. 57 - 68

Flechsig, K.H.: Didaktik als Beruf. In: Messner, R. / Rumpf, H.: Didaktische Impulse, Wien 1971, S. 239 - 259

Flechsig, K.H. / Haller, H.D.: Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung, hrsg. vom Deutschen Bildungsrat, Gutachten und Studium der Bildungskommission, Stuttgart 1973

Flechsig, K.H.: Formulierung, Analyse und Kritik von Lernzielen, Reihe Hochschuldidaktische Stichworte, hrsg. vom Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg, 1974, H. 7

Flößner, W.: Erfahrungen mit gesamtschulspezifischer Lehrerbildung. In: Gesamtschule, 1971, H. 4, S. 5 - 8

Forschungsgruppe Hauptschule Nordrhein-Westfalen, Leistungsdifferenzierung an den Hauptschulen in NW, Teil I/II, Münster 1971 (MS), Z.T. veröffentlich in: Zur Situation der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Schriftenreihe des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen, Bd. 31 a, Ratingen 1972

Frech, H.W.: Innovatives Verhalten und Lehrerbildung. In: Bildung und Erziehung, 25 (1972), H. 1, S. 41 - 55

Frech, H.W.: Die Fachsozialisation als Bestimmungsfaktor des Handlungsspielraums von Lehrern. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 33, 1974, S. 103 - 120

Frech, H.-W.: Curriculare Qualifizierung von Beteiligten durch Verfahren der Unterrichtsanalyse. In: Curriculum Handbach Bd. III hrsg. von Frey, K., S. 250 - 259, Zürich und München 1975

Freese, E.: Objektivierung der Verhaltensbeobachtung. In: Neue Unterrichspraxis, 1972, H. 1, S. 59 - 66

Freiger, S.: Integrierte Lehrerausbildung. In: Die Deutsche Schule, 1971, H. 4, S. 206 - 211

Frey, K.: Die Lehrerbildung in der Schweiz, Bd. I und II, Weinheim, Berlin, Basel 1969

Frey, K.: Theorien des Curriculums, Weinheim, Basel 1972[2]

Freyhoff, U.: Die Schulpädagogik und die praktische Vorbildung der Studenten an der Pädagogischen Hochschule. In: Die Pädagogische Hochschule, Struktur und Aufgabe, hrsg. von der Pädagogischen Hochschule Dortmund, Ratingen 1964, S. 122 - 137

Freyhoff, U.: Probleme und Möglichkeiten integrierter Lehrerbildung. In: Reden und Berichte, hrsg. von der Pädagogischen Hochschule Ruhr, H. 3, Bochum 1972, S. 23 - 38

Freyhoff, U.: Bericht über die Arbeit der Forschungsgruppe zur Wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuchs NW an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Dortmund in den Jahren 1970 bis 1974. In: Schriftenreihe des Kultusministers Nordrhein-Westfalen, Bd. 27, Köln 1974

Fricke, E.u.W.: Auf dem Wege zu einer dynamischen Theorie der Qualifikation. In: Soziale Welt, 25 (1974), H. 4, S. 415 - 431

Friedel, A.: Demokratisierung der Schule - eine Utopie Frankfurt 1971

Friedrichs, J.: Methoden empirischer Sozialforschung, Reinbeck 1973

Frister, E.: Möglichkeiten und Grenzen der emanzipatorischen Erziehung in der Schule. In: Die Deutsche Schule, 64. Jg., 1972, H. 7/8, S. 422 - 430

Frister, E./Jochimsen, G. (Hrsg.): Wie links dürfen Lehrer sein? Hamburg 1972

Frommelt, B.: **Institutionalisierung von Curriculum-Reform: das Beispiel Hessen. In: Gesamtschul-Informationen, 1974, H. 3, S. 43 - 49**

Fuhr, R.: Fragen eines Gymnasiallehrers an die Erziehungswissenschaft. In: Die Deutsche Schule, 1970, H. 6, S. 411 - 417

Fullau M.: **Implementation: Its Nature and Determinants, Oslo 1975, Arbeitspapier, vorgelegt zur IMTEC-Tagung 1975 (International Management Training for Educational Change)**

Fürstenau, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: C.L. Furck (Hrsg.): Zur Theorie der Schule, Weinheim, Berlin, Basel 1969 a, S. 9 - 25

Fürstenau, P.: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. In: Neue Sammlung, 7 (1967), S. 511 - 525
und in: Furck, C.L. (Hrsg.): Zur Theorie der Schule, Weinheim, Berlin, Basel 1969 b, S. 47 - 66

Fürstenau, P.: Institutionsberatung Ein neuer Zweig angewandter Sozialwissenschaft. In: Gruppendynamik, 1970, H. 3, S. 219 - 233

Furck, C.L.: Innere und äußere Schulreform? In: Furck, C.L.: Theorie der Schule, Weinheim, Berlin, Basel 1969, S. 115 - 131

Furck, C.L.: Neue Dimensionen in den Schulentwicklungsplänen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1972, H. 6, S. 803 - 828

Gehlings, I./Moering, E.: Die Volksschullehrerin, Sozialgeschichte und Gegenwartslage, Beiträge zur Soziologie des Bildungswesens, Heidelberg 1961

Geißler, G.: Der Vorbereitungsdienst der Junglehrer. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1959, H. 3, S. 290 - 301

Geißler, G.: Die Rache der Lehrerseminare in oder über die Notwendigkeit genauerer Differenzierung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: Pädagogisches Denken in Geschichte und Gegenwart, Festschrift für J. Dolch, hrsg. v. Schindler, K., Ratingen 1964, S. 275 ff

Geißler, G.: Strukturfragen der Schule und der Lehrerbildung, Weinheim u.a., 1969

Gerbaulet, S./ Herz, O./Huber, L./Nevermann, K./Petry, C./ Pistor, H.H./Raschert, J./Richter, J./Rienits, H.: Schulnahe Curriculum-Entwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren mit Analysen über Innovationsprobleme in den USA, England und Schweden, Stuttgart 1972

Gerlicher, K.: Wahl des Volksschullehrerberufes, Meisenheim / Glan 1970

Gesamtschule 74, Bundeskongreß Gesamtschule vom 23. - 25. Mai 1974 in Kassel, Tagungsbericht, hrsg. Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.v. (463 Bochum, Wielandstr. 116)

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): Dokumentation 1968 / 1971, Frankfurt o.J., und Geschäftsbericht 1971 / 1974, Frankfurt o.J.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): Neuordnung der Lehrerausbildung Planungen Enttäuschungen Alternativen, Frankfurt 1972

Giel,K./ Hiller, K.K.:: Verfahren zur Konstruktion von Unterrichtsmodellen als Teilaspekt einer konkreten Curriculum-Reform. In: Zeitschrift für Pädagogik, 16 (1970), S. 739 - 754

Giesecke, H.: Kritik des verwalteten Lernens - Über einige didaktische Probleme der "wissenschaftlichen" Lehrerbildung. In: Neue Sammlung, 9 (1969), S. 331 ff

Girschner, W.: Selbst- und Mitbestimmung als Steuerungsprobleme im Schulwesen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1974, H. 6, S. 839 - 864

Glück, G.: Situationsgebundenes Lernen in der Hochschule - Ein Beitrag zur curricularen Reform der Lehrerbildung. In: Thema Curriculum, 1973, H. 3, S. 116 - 124

Goffmann, E.: Interaktionsrituale, Frankfurt 1973

Gottwald, K.: Transformationsprobleme in ausgewählten Wissenschafts- und Praxisbereichen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 4 (1971), H. 4

Götz, B.: Freiheit und Zwang der Lehrerrolle. In: Die Deutsche Schule, 1973, H. 10, S. 658 - 674

Grell, J.: Die sogenannte "Erfahrung". In: betrifft : erziehung, 1970, H. 8, S. 17 - 19

Grell, J.: Techniken des Lehrerverhaltens, Weinheim und Basel 1974

Groothoff, H.H.: Funktion und Rolle des Erziehers, München 1972

Grünfeld, W.: Der Arbeitsplan in den amtlichen Junglehrerarbeitsgemeinschaften. In: Pädagogische Rundschau, 12 (1957/58), S. 518 - 520

Grütters, F.: Mitmenschliche Begegnung ein Wesenszug der Pädagogischen Hochschule. In: Die Pädagogische Hochschule, hrsg. von der Pädagogischen Hochschule Dortmund, Ratingen 1964, S. 63 - 75

Gschwendner, K. (Hrsg.): Lehrer im Vorbereitungsdienst, Regensburg 1972

Gülden, G.: Grobstruktur eines didaktischen Modells für das Gesamtseminar Köln. In: Realschulpost, 17 (1973), H. 5, S. 94 - 101

Gutachten über die Ausbildung der Volksschullehrer in Nordrhein-Westfalen vom 27.2.1957 (Weisgerber-Ausschuß). In: Zeitschrift für Pädagogik, 4 (1958), S. 404 - 420

Haas, D.: Arbeitsformen im Hauptseminar. In: Unsere Volksschule, 18 (1967), H. 11, S. 442 - 446

Habermas, J.: Vom sozialen Wandel akademischer Bildung. In: Merkur, 18 (1963), Köln, S. 416 ff
auch in: Leibfried, St. (Hrsg.): Wider die Untertanenfabrik, Köln 1967

Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie', Frankfurt 1968

Habermans, J./ Luhmann,N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt 1971

Habermas, J.: Theorie und Praxis, Neuwied, Berlin 1972

Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt 1973

Hacker, H.: Lehrer und Curriculum, Weinheim 1975

Haeberlin, U.: Die Schule - eine planbare Organisation? In: Die Deutsche Schule, 1970, H. 11, S. 708 - 715

Händle, C.: Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: Dohnanyi, K. v. (Hrsg.): Die Schulen der Nation, Düsseldorf, Wien 1971, S. 328 - 339

Händle, C.: Lehrerbildung und Berufspraxis, Weinheim 1972

Hänsel, D.: Die Anpassung des Lehrers - Zur Sozialisation in der Berufspraxis, Weinheim und Basel 1975

Haft, H./Rückriem, G.: Untersuchung zur hochschuldidaktischen Situation des erziehungswissenschaftlichen Studiums an den Pädagogischen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. In: Bildung und Erziehung, 1972, H. 4, S. 34 - 50

Haft, H.: Zu Inhalten des Curriculums der Fächer der Erziehungswissenschaften an den Pädagogischen Hochschulen Nordrhein-Westfalens, Diss., Münster 1974

Hagener, C.: Referendariat im Widerspruch Kritische Anmerkungen zum Kapitel "Lehrerbildung" im Strukturplan. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1971, H. 2, S. 57 - 64

Hagener, C.: Fachdidaktik - Entscheidungsfeld der Lehrerausbildung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1975, H. 5, S. 244 - 260

Hagener, D./Marienfeld, B.: Tutor werden ist nicht schwer ... In: Gesamtschule 1975, H. 1, S. 16 - 18

Haller, H.D.: Zur Empirie der Lehrplanentwicklung, Teil II, Ergebnisse einer Befragung von Leitern und Teilnehmern der Lehrplankommissionen in der BRD, hrsg. von der Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung Sonderforschungsbereich Bildungsforschung, Universität Konstanz, Konstanz 1971

Haller, H.D.: Zur Integration von Curriculumentwicklung und Lehrerbildung. In: Unterrichtswissenschaft (Beltz), 1974, H. 3, S. 22 - 34

Hamingson, D.(Ed.): Toward Judgement The publications of the Evaluation Unit of the Humanities Curriculum Project 1970 - 1972, Schools Council 1973

Hameyer, U.: Perspektiven der Organisationsreform von Bildungsplanung und Curriculumentwicklung - Der Linkage-Ansatz. In: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum Handbuch,Bd. I, München, Zürich 1975, S. 279 - 289

Hammer, W.: Untersuchungen zum Erziehungsverständnis von Grund- und Hauptschullehrern. Diss., Universität Köln, 1973

Handbuch der Unterrichtsforschung Teil I, II, hrsg. v. Ingenkamp, K.H., Veröffentlichungen des Pädagogischen Zentrums, Weinheim, Berlin, Basel 1970

Hanisch, K.: Die jungen Lehrerinnen Erwartungen und Wirklichkeit, München 1974

Hanssler, B. (Hrsg.): Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 17, Frankfurt 1971

Hardörfer, L.: Möglichkeiten eines didaktischen Strukturschemas als Integrationskern der Lehrerausbildung. In: Pädagogische Rundschau, 28 (1974), H. 4, S. 321 - 338

Harling, K.: Zur Problematik des modernen Lehrers. In: Die Deutsche Schule, 62 (1970), H. 3, S. 143 - 161

Hartong, K.: Die Pädagogische Hochschule und der Vorbereitungsdienst. In: Die Deutsche Schule, 54 (1962), S. 217 - 227

Hartung, D./ Neef, W./ Nuthmann, R. (Hrsg.): Tätigkeitsfeld und Praxisbezug, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 34, Hamburg 1974

Hartwig, H.: Die Geschichte des Projekts Wohnen. In: betrifft: erziehung, 5 (1972), H. 11, S. 43 - 48

Hasemann, K./ Heinen, G.: Philologen blicken auf ihr Studium zurück. In: Bildung und Erziehung, 25 (1972), H. 4, S. 51 - 56

Hasler, H.: II. Phase 1968 in Niedersachsen. In: Niedersächsische Lehrerzeitung, 1967, S. 4 - 9 und S. 14

Hasler, H.: Kritik am "Modell der Universitätsschule". In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1970, H. 2, S. 660 - 661

Havelock, R.G.: The Change Agent's Guide to Innovation in Education. New Jersey 1973 (Englewood Cliffs)

Heck, G.: Überfüllte Universitäten - Signal für mehr "Auslese". In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1974, H. 10, S. 558 - 560

Heckel, H.: Die pädagogische Freiheit in der Sicht des Schulrechts. In: Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis, Heidelberg 1958, S. 99 - 112

Heckhausen, H./ Anweiler, O./ Dihle, A./ Menze, C./ Penselin, S.: Lehrerbildung für die künftige Schule, Empfehlungen der Lehrerausbildungskommission des Hochschul-Planungsbeirates Nordrhein-Westfalen, Empfehlungen II, Schriftenreihe des Kultusministers NW, Bd. 14, Düsseldorf, Nov. 1970(a), S. 25 - 147

Heckhausen, H./ Anweiler, O./ u.a.: Lehrer 1980 Empfehlungen der Lehrerausbildungskommission des Hochschul-Planungsbeirats des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1970(b)

Heiland, H.: Schulpraktische Studien, Bad Heilbrunn 1973

Heiland, H.: Zum Selbstverständnis der Schulpädagogik. In: Pädagogische Rundschau, 28 (1974), H. 6, S. 451 - 471

Heilmann, K./ Klinzing, H.G.: Training des Lehrerverhaltens in der 2. Phase der Lehrerausbildung. In: Neue Unterrichtspraxis, 1974, H. 1, S. 20 - 29

Heinze, T./ Schulte, H.: Theoretische und pragmatische Aspekte zur Beobachtung der sozialen Situation Unterricht. In: Beiträge zur Bildungstechnologie, 1973, H. 2, S. 20 - 38

Heipcke, K./ Messner, R.: Curriculumentwicklung unter dem Anspruch praktischer Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 19 (1973), S. 351 - 374

Hemmer, K.P.: Bemerkungen zu Problemen einer Situationstheorie. In: Zimmer, J. (Hrsg.): Curriculumentwiclung im Vorschulbereich, Bd. 1, München 1973, S. 61 - 75

Hennige, U.: Lehrerausbildung und Einstellungswandel. In: Die Deutsche Schule, 64 (1972), H. 11, S. 730 - 732

Henningsen, J.: Die Zweite Prüfung Ethik und Rezepte Bochum 1967

v. Hentig, H.: Systemzwang und Selbstbestimmung Stuttgart 1969 (a)

v. Hentig, H.: Spielraum und Ernstfall, Stuttgart 1969 (b)

v. Hentig, H.: Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozeß, Stuttgart 1972 (a)

v. Hentig, H.: Schule als Erfahrungsraum? In: Sozialisation und Erziehung, 24. Gemener Kongreß 1972 (b), hrsg. vom Philologen-Verband Nordrhein-Westfalen, Bottrop 1972 (b), S. 21 - 54

v. Hentig, H.: Konsenstheorie Über die Schwierigkeit, gemeinsam nützlichen Wahrheiten näherzukommen. In: Neue Sammlung, 1973, H. 3, S. 265 - 283

Herlyn, I.: Defizite in der Studien- und Berufsberatung. In: Neue Sammlung, 1974, H. 3, S. 246 - 262

Hermes, E.: Sprache und Verständnisleistung von Studierenden. In: Neue Sammlung, 9 (1969), S. 243 - 252

Herrlitz, H.G.: Wissenschaftliche oder verwaltete Lehrerbildung? In: Zeitschrift für Pädagogik, 17 (1971), H. 3, S. 387 - 392

Herrlitz, W.: **Curriculumentwicklung - Lehrerausbildung - Lehrerfortbildung, Plädoyer für eine Integration. In: Thema Curriculum, 1974, H. 4, S. 9 - 19**

Herrmann, U.: Regionale Pädagogische Zentren - "fiktive Orte" schulischer Curriculum-Entwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 19 (1973), H. 4, S. 603 - 613

Herz, O.: Ansätze und Beispiele für Innovationsstrategien in den USA. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1973, H. 4., S. 583 - 601

Hesse, H.A.: **Curriculare Bildungsplanung und Beruf, Stuttgart 1973**

Hesse, H.A.: **Qualifikation und Professionalisierung. In: Curriculum Handbuch, Bd. III, S. 202 - 207, hrsg. von Frey K., u.a., München und Zürich 1975**

Hettwer, H.: Geplanter und geltender Stellenwert der Pädagogik in der Lehrerausbildung. In: Pädagogische Rundschau, 28 (1974), H. 8, S. 593 - 624

Hiller, G.G.: **Konstruktive Didaktik, Düsseldorf 1973**

Hinrichs, W.: Zur Kooperation von Schule und Hochschule im Schulpraktikum - Kompetenzen und Verständigung. In: Die Deutsche Schule, 1971, H. 7/8, S. 502 - 506

Hinrichs, W.: "Innovation" und Kooperation bei schulpraktischen Studien Zur Legitimation der Veränderung der Hochschul-Curricula. In: Die Pädagogische Hochschule, SS 1972 (Abteilung Siegerland), S. 35 - 42

Hirschfeld, H.: Der Vorbereitungsdienst der Junglehrer Weinheim 1970

Hitpass, J.: Das Studien- und Berufsschicksal von Volksschullehrern, Bielefeld 1970

Hoffmann, L.: Zur Komplexität des Phänomens "Handlungsspielraum" In: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 33, S. 35 - 41, Hamburg 1974

Holstein, H.: Die Schule als Institution, Ratingen, Wuppertal 1971

Holstein, H.: Unterrichtslehre '73, Ratingen 1974

Holzapfel, H.: Lehrerbildung im Lande Nordrhein-Westfalen. In: Das Studienseminar, 12 (1967), H. 2, S. 87 - 96

Holzapfel, H.: Bezirksseminare für die verschiedenen Lehrämter im Lande Nordrhein-Westfalen. In: Das Studienseminar, 14 (1969), H. 1, S. 13 - 21

Holzkamp, K.: Kritische Psychologie, Hamburg 1972

Homfeldt, H.G./ Sander, G.: Konflikte im Schulpraktikum. In: Die Deutsche Schule, 1971, H. 1, S. 32 - 41

Hondrich, K.O.: Bedürfnisorientierungen und soziale Konflikte Zur theoretischen Begründung eines Forschungsprogramms Need-Orientations and Social Conflicts. In: Zeitschrift für Soziologie, 2 (1973), H. 3, S. 263 - 281

Horn, A.H.: Modell für ein Referendariat der künftigen Grund- und Mittelstufenlehrer. In: Beckmann, H.K. (Hrsg.): Zur Reform des pädagogischen Studiums und der Lehrerausbildung, Weinheim, Berlin 1968 (a)

Horn, A.H.: Volksschullehrernachwuchs - Untersuchungen zur Quantität und Qualität, Weinheim, Berlin, Basel 1968 (b)

Huber, L.: Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in der BRD. In: Neue Sammlung, 1971, S. 109 - 145

Huber, L.: Fragen der Hochschuldidaktik an eine Berufsforschung im Bereich Lehrerausbildung. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 32, Hamburg 1974 (a), S. 142 - 150

Huber, L.: Das Problem der Sozialisation von Wissenschaftlern Ein Beitrag der Hochschuldidaktik zur Wissenschaftsforschung. In: Neue Sammlung, 1974 (b), S. 2 - 33

Huber, L.: Über den Ausschuß "Strategie der Curriculumentwicklung des Deutschen Bildungsrates". In: Die Deutsche Schule, 1974 (c), H. 7/8, S. 465 - 478

Hüfner, K./ Naumann, J. (Hrsg.): Bildungsplanung: Ansätze, Modelle, Probleme, Stuttgart 1971

Hund, W.D./ Matull, U./ Ruff, K./ Volkmar, P.: Qualifikationsstruktur und wissenschaftlich-technischer Fortschritt. Zum Begriff der Qualifikation. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 1972, S. 1.084 - 1.203

Hurrelmann, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft, Hamburg 1975

Jakob, H.J.: Versuch einer neuen Form des Lehrertrainings. In: Neue Unterrichtspraxis, 1971, H. 5, S. 322 - 325

Jensen, S.: Bildungsplanung als Systemtheorie, Bielefeld 1970

Jensen, S./ Naumann, J.: Methodologische Probleme der Bildungsökonomie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18 (1972), S. 45 - 61

Jepsen, R.: Lehrerbildung im Wandel - Das Referendariat für Lehrer an Volks- und Realschulen in Hamburg. In: Das Studienseminar, 14 (1969), S. 2 - 12

Johnson, C./ Shearrong, G.F./ Hensel, N.H.: A Meaning for Competency (Georgia Univ., 1974, unveröffentl. MS, Vertrieb über Educational Resources, Information Center, ERIC, Washington, D.C. 20202, Ed. Nr. 092 538)

Johnson, C.: Implementing Competency Based Teacher Education (Georgia Univ., 1974, unveröffentl. MS, ERIC, Ed.Nr. 092 537)

Keller, U./ Neumann, G.: Kritische Erziehung Ein Arbeitsprogramm zur Analyse von Einstellungen und Verhaltensweisen im Selbst- und Fremdumgang, Bd. I, II, Opladen 1971

Keller, U./ Neumann, G.: Entwicklung und Erprobung eines Lehrprogramms zur psychologischen Analyse von Lehrer- und Schülerverhalten. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung, 6 (1972), H. 1, S. 24 - 36, H. 2, S. 97 - 132

Kellersohn, H.: Das Anstaltseminar - Die Ausbildung der Studienreferendare im 1. Ausbildungsjahr. In: Das Studienseminar, 8 (1963), H. 1, S. 35 - 43

Kelly, P.J.: The process of curriculum innovation, in: Paedagogica Europaea, 1970/71, Bd. VI, S. 90 ff

Khan, H./ Neuhöffer, H./ Pflug, B.: Bezirksseminar - Miniatur Hochschule? Bedarfsanalyse eines Lehramtsanwärterlehrganges in den Bereichen Pädagogik, Psychologie und Soziologie. In: Neue Deutsche Schule, 1971, Nov., S. 497 - 499

Kleinschmidt, G.: Erziehungslogistik - ein neuer Bereich der Erziehungswissenschaft. In: Neue Unterrichtspraxis, 1967, H. 6, S. 311 - 314

Kienel, H.: Zur Seminarkonferenz. In: schwarz auf weiß, Zeitschrift für Studenten an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, 1974, H. 1, S. 10 - 11

Kirsten, R.E.: Lehrerverhalten - Untersuchungen und Interpretationen, Stuttgart 1973

Klafki, W.: Gymnasiallehrer - Ausbildung an der Universität und am Studienseminar - Ergebnisse einer Umfrage. In: Bokelmann, H. / Scheuerl, H.: Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und Lehrberufe, Heidelberg 1970

Kleemann, S.: Sozialisationsprozesse und Einstellungsveränderungen in der Hochschule am Beispiel USA, Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung, Studien und Berichte des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Bd. 9_B, Berlin 1969

Kley, E.: Die Schulpraxis im pädagogischen Studium. In: Die Deutsche Schule, 54 (1962), S. 228 - 239

Klingenburg, W.: Die pädagogische Situation des jungen Lehrers und seine Aufgaben in der Schule. In: Mitteilungen der pädagogischen Arbeitsstelle, Stuttgart 1950, S. 32 - 41

Klönne, A./ Otten, D.: Modell für eine Gemeinsame Studienphase in der Lehrerbildung. In: betrifft: erziehung, 1970, H. 10, S. 36 - 38

Klose, P.: Das Rollenkonzept als Untersuchungsansatz für die Berufssituation des Lehrers. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 23 (1971), S. 79 - 97

Klüver, H.P./ Ziegenspeck, J. (Hrsg.): Situation und Probleme der Zweiten Phase der Lehrerbildung, Auswahl Reihe B, Bd. 19, Hannover 1969

Knab, D.: Curriculumreform auf dem Weg zur Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1974, H. 2, S. 177 - 188

Knight Wegenstein: Die Arbeitszeit der Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. I/II, Zürich 1973 (noch nicht veröffentlicht)

Kob, J.P.: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs. In: Heintz, P. (Hrsg.): Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln und Opladen 1970[8], S. 91 - 107

Koch, J.J./ Pfeifer, H.: Sozialpsychologische Aspekte einer Reform der zweiten Phase der Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule, 63 (1971), H. 7/8, S. 435 - 449

Koch, J.J.: Lehrer - Studium und Beruf, Ulm (Donau) 1972

König, R. (Hrsg.): Das Interview Formen, Technik, Praktische Sozialforschung, Bd. 1, Köln, Berlin 1969[7]

Kokemohr, R.: Zur Funktion des Lehrziels für die Kommunikation von Intersubjektivität im Prozeß des Lehrens und Lernens. In: Bildung und Erziehung, 1973, H. 1, S. 30 - 45

Konferenz der Pädagogischen Hochschulen: Vorschläge zur Reform von Schule und Hochschule, Weinheim, Berlin, Basel 1970

Koskenniemi, M.: Die Entwicklung junger Grundschullehrer. In: Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehrer und Erzieher, 18 (1966), H. 11, S. 161 - 176

Kosse, W.: Pädagogische Existenz und gesellschaftliche Praxis. In: Kosse, W. / Peschke, K.: Perspektivpädagogik, Essen 1974, S. 87 - 117

Kraft, P.: Zur beruflichen Situation des Hauptschullehrers, Hannover u.a. 1974

Kramp, W.: Theorie der Schule. In: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, hrsg. von Speck/Wehle, Bd. II, München 1970

Kramp, W.: Studien zur Theorie der Schule, München 1973

Krockow, v. Chr.: Sozialwissenschaften Lehrerbildung und Schule Opladen 1969

Krüger, H.: Vorschlag eines Katalogs von Ausbildungszielen für die schulpraktische Ausbildung von Lehramtsanwärtern. In: **Neue Unterrichtspraxis** 1972, H. 4, S. 280 - 283

Krüger, H.: Professionalisierung und Innovation in pädagogischen Berufen. In: Erzieher ohne Status? hrsg. v. Lüdtke, H., Heidelberg 1973, S. 110 - 130

Krumm, H.J.: Analyse und Training fremdsprachlichen Lehrerverhaltens, Weinheim und Basel 1973

Krumm, V.: Die praktische Einführung von Universitätsstudenten in die Erziehungswirklichkeit. In: didactica, 1968, S. 275 - 290

Krumm, V.: Untersuchung zur Validität von Lehrerprüfungen. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung, 3 (1969), H. 4, S. 229 - 245

Krumm, V.: Die Prüfung der Lehrbefähigung. In: betrifft: erziehung, 1970, H. 2, S. 22 - 28

Krumm, V. / Vollmer, D.: Einstellungen zukünftiger Gymnasiallehrer zur Pädagogik im Universitätsstudium. In: Pädagogische Rundschau, 24 (1970), S. 439 - 456

Krumm, V.: Die Beurteilung von Lehrern. In: Hamburger Lehrerzeitung, 1972, vom 7. September 1972, S. 457 und S. 459 - 464; ebenfalls in: Bayrische Schule, 1972, S. 259 - 262

Kühnel, H.: Das erste Semester Unterrichtsmitschau an der Pädagogischen Hochschule München - Bemerkungen aus studentischer Sicht. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung, 4 (1970), H. 4, S. 245 - 250

Kuhlmann, C.: Lernen und Verwalten (Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 23) Stuttgart 1972

Kuhn, W.: Ratgeber für junge Lehrer, Stuttgart 1954

Kvale, S.: Prüfung und Herrschaft Hochschulprüfungen zwischen Ritual und Rationalisierung, Weinheim und Basel 1972

Landau M.: Redundancy, Rationality, and the Problem of Duplication and Overlap. In: Public Administration Review, 27 (1969), S. 346 - 358

Lange-Garritsen, H.: Strukturkonflikte des Lehrerberufs, Düsseldorf 1972

Lapassade, G.: Gruppen Organisationen Institutionen Stuttgart 1972

Lattmann, U.P.: Lernziele und Unterrichtsvorbereitung, EBAC-Projekt, Bericht 7, Arbeitspapiere und Kurzberichte, Bd. 16, Basel (Beltz), 1971

Lattmann, U.P.: Das Berufsfeld des Lehrers als Bezugs- und Orientierungsrahmen für die Lehrerbildung. In: Aregger, K.; Flechsig, K.-H.; Frey, K.; Lattmann, U.P.: Lehrerbildung für die Schulreform Modelle - Strategien - Resultate, Bern und Stuttgart 1975, S. 121 - 133

Lehmann, L.: Klagen über Lehrer und andere Schul-Beispiele , Frankfurt 1971

Leibfried, St. (Hrsg.): Wider die Untertanenfabrik, Köln 1967

Leist, K.: Bessere Lehrerausbildung durch UMA. In: Hamburger Lehrerzeitung, 1971, S. 265 - 272

Lemberg, E.: Die soziale Rolle des Lehrers. In: Allgemeiner Schulanzeiger, 4 (1970), S. 159 und 166, 167

Lempert, W.: Berufserziehung als Sozialisation. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 44 (1968), S. 85 - 111

Lersch, R.: Theoretische Praxis oder praktische Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1975, H. 1, S. 107 - 120

Liebhardt, E.H.: Sozialisation im Beruf. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 22 (1970), S. 715 - 736

Liegle, L.: Kommunikation und Kooperation im Sozialisationsprozeß, In: Zeitschrift für Pädagogik, 18 (1972), H. 6, S. 871 - 893

Lindner-Braun, C.: Die Dissonanztheorie und ihre Relevanz zur Erklärung von Einstellungsbildung durch Massenkommunikatorische Aussagen, Forschungsbericht 49, hrsg. vom Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum mit Sonderforschungsbereich Sozialisations- und Kommunikationsforschung der Universität Erlangen-Nürnberg (Nürnberg, Breite Gasse 71/73), Nürnberg Juli 1973

Lorenz, W. / Paul, G.: Die Schulbürokratie und die Deformation der Lehrerrolle. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1972, H. 9, S. 497 - 506

Lorenz, F.: Analysieren, experimentieren, planen. In: Die Schulwarte, 21 (1968), S. 698 - 704

Lucker, E.: Die Berufswahlsituation eines Abiturientenjahrgangs, München, Basel 1965

Ludwig, G.: Die Vorbereitungsdienst des jungen Lehrers. In: Stöcker, K. (Hrsg.): Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung, Stuttgart o.J., S. 18 - 26

Lüdtke, H.: Der Lehrer als Bezugsperson. In: Drs. (Hrsg.): Erzieher ohne Status, Heidelberg 1973, S. 39 - 51

Lüscher, K.: Der Prozeß der beruflichen Sozialisation, Stuttgart 1968

Luhmann, N.: Vertrauen Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität, Stuttgart 1968

Luhmann, N.: Gesellschaftliche Organisation. In: Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Bd. 1, hrsg. v. Ellwein, Th. und Groothoff, H.H., Berlin 1969, S. 387 - 407

Luhmann, N.: Institutionalisierung - Funktion und Mechanismus im sozialen System der Gesellschaft. In: Schelsky, H. (Hrsg.): Zur Theorie der Institution, Düsseldorf 1970

Luhmann, N.: Politische Planung Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung, Opladen 1971

Luhmann, N.: Funktionen und Folgen formaler Organisation, Berlin 1972[2] (a)

Luhmann, N.: Einfache Sozialsysteme. In: Zeitschrift für Soziologie, 1 (1972), S. 51 - 65

Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme, Opladen 1974[4]

Lutz, M./ Ronellenfitsch, W.: Gruppendynamisches Training in der Lehrerbildung, Ulm (Donau) 1971

Maccoby, E. / Maccoby, N.: Das Interview: Ein Werkzeug der Sozialforschung. In: König, R. (Hrsg.): Das Interview - Formen, Technik, Auswertung, Praktische Sozialforschung, Bd. 1, Köln, Berlin 1967[7], S. 37 - 85

Mager, R. / Beach, K.M.: Kursentwicklung für die Berufsausbildung, Weinheim 1972

Mahrenholz, H.: Kriterien für die Beurteilung von Lehrproben - ein Versuch. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 20. Jg., 1972, H. 1, S. 72 - 80

Maier, H. / Hörner, H.: Die Kategorisierung von Unterrichtsvorgängen durch ein Strukturbild des Unterrichts. In: Zeitnahe Schularbeit, 24 (1971), S. 1 - 16

Mangold, W.: Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens, Frankfurt a.M., 1960

Maskus, R.: Vom Sinn der Schulpraxis in der Lehrerbildung. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Lehrerbildung im Spannungsfeld unserer Zeit, Ratingen 1965, S. 111 - 118

Maskus, R.: Das Theorie-Praxis-Verhältnis in Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule, 66 (1974), H. 11, S. 744 - 754

Mayntz, R.: Soziologie der Organisation, Hamburg 1963

Meister, H.: Lernmethoden, Lernerfolge und Lernvoraussetzungen bei Studenten, Düsseldorf 1974

Memmert, W.: Die wissenschaftstheoretische Grundlegung einer pädagogischen Anschauungslehre. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1969, H. 9, S. 473 - 481

Menck, P.: Lehrerausbildung und Curriculumentwicklung. In: Bildung und Erziehung, 25 (1972), H. 1, S. 18 - 29

Menck, P.: Methodologische Probleme erziehungswissenschaftlicher Begleituntersuchungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1973, H. 1, S. 25 - 41

Menck, P.: Prognose und didaktische Konstruktion. In: Kosse, W., Peschke, K. (Hrsg.): Perspektivpädagogik, Essen 1974

Menze, C.: Das Anstaltseminar: Eine kritische Betrachtung. Zu meiner Stellung in der Referendarausbildung von Nordrhein-Westfalen. In: Das Studienseminar, 2 (1957), S. 122 - 129

Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen Überlegungen zu ihrer Identifizierung und Vermittlung im Erst- und Weiterbildungssystem. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 32, 1974, S. 204 - 230

Messner, R. / Rumpf, H. (Hrsg.): Didaktische Impulse - Studientexte zur Analyse von Unterricht, Wien 1971

Meyer, H.D. / Schoof, J.: Planung und Organisation von integriertem naturwissenschaftlichem Unterricht in den Gesamtschulen Nordrhein-Westfalens. In: Frey, K., Blänsdorf, K. (Hrsg.): Integriertes Curriculum Naturwissenschaft der Sekundarstufe I. Projekte und Innovationsstrategien, Bericht über das 5. IPN-Symposion, Weinheim und Basel 1974, S. 588 - 607

Michael, B.: Wird im Praktikum studiert? In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1971, H. 4, S. 176 - 184

Miles, M.B./ Hornstein, H.A./ Callahan, D.M./ Calder, P.H./ Schiawo, R.S.: **Feedback von Befragungsergebnissen: Theorie und Bewertung. In: Bennis,W.G./ Benne, K./ Chin, R.: Änderung des Sozialverhaltens (deutsche Ausgabe von "The Planning of Change"), Stuttgart 1975, S. 374 - 389**

Mills, T.M.: Group Structure and the Newcomer: An Experimental Study of Group Expansion, Oslo 1957 (University Press)

Mimberg, J.W.: Überlegungen zur gegenwärtigen Ordnung der Lehrerausbildung und zur Situation der Bezirksseminare. In: Realschulpost, 16 (1972), S. 246 - 251

Mitscherlich, A.: Leistungsverfall - Leistungsverweigerung. In: Die Hochschulen und ihre Leistung in der Gesellschaft, hrsg. v. der Westdeutschen Rektorenkonferenz, Dokumente zur Hochschulreform, Bonn-Bad Godesberg 1972, S. 49 - 75

Möller, A.: Vorstellungen zum Thema Gesamtseminar. In: Neue deutsche Schule, 25 (1973), H. 2, S. 43

Moeller, G.H. / Charters, W.W.: Relation of Bureaucratication to Sense of Power Among Teachers. In: Miles M.B. / Charters, W.W.: Learning in Social Settings, Boston (Allyn and Bacon), 1970, S. 638 - 655

Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation, München 1970[4]

Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972

Moser, H.: Curriculumtheorie als Theorie des Unterrichtsspiels. In: Walter, H.: Sozialisationsforschung, Bd. II, Stuttgart 1973, S. 109 - 129

Moser, H.: Handlungsorientierte Curriculumforschung, Weinheim, Basel 1974

Moser, H.: **Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München 1975**

Muck, K.H.: **Die zweite Phase der Lehrerausbildung für das berufliche Schulwesen - Situation, Analyse, Perspektiven (Diss., Dortmund 1974) Weinheim und Basel 1975**

Müller, C.: **Grundriß der Geschichte des preußischen Volksschulwesens, Osterwieck/Harz und Leipzig 1914**

Müller-Fohrbrodt, G.: Wie sind Lehrer wirklich? Ideale Vorurteile Fakten, Stuttgart 1973

Müller, H.A.: Anfangsschwierigkeiten des Volksschullehrers. In: Die Deutsche Schule, 1960, H. 7/8, S. 348 - 361

Müller, P.: Dokumentation zur Lehrerbildung, Teil 1/2, hrsg. v. Max Planck-Institut für Bildungsforschung, Bd. 22, Berlin 1971

Müller, P.: Desintegrierte Lehrerausbildung? In: studentische politik, hrsg. v. Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, 1974, H. 3/4, S. 3 - 35

Naschold, F.: Organisation und Demokratie, Stuttgart u.a. 1971

Naschold, F.: Schulreform als Gesellschaftskonflikt, Frankfurt 1974

Nevermann, K.: Autonomisierung und Partizipation. In: Neue Sammlung, 12 (1972), S. 230 - 242

Niemann, H.J.: Entwicklung von Einstellungsskalen zum "Lehrer-Engagement" bei Lehrerinnen in der ersten Grundschulklasse. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1972, Bd. IV, S. 118 - 129

Nipkow, K.E.: Zur Person des Lehrers. In: Roeder, P.M. (Hrsg.): Pädagogische Analysen und Reflexionen, Weinheim, Berlin 1967

Nowosadko, G.P.: Zur Kritik der Lehrproben als Ausbildungs- und Prüfungsinstrument in der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 20 (1972), H. 3, S. 252 - 258

Nowosadko, G.P.: Vom zirzensischen Charakter der sogenannten Lehrproben. In: betrifft: erziehung, 1973, H. 1, S. 37 - 40

Nussbaum, R.: Entwurf einer kooperativ-integrativen Ausbildungsorganisation innerhalb der Hauptseminare für das Gesamtseminar Köln. In: Neue deutsche Schule, 24 (1972), H. 23/24, S. 508 - 509

Nuthmann, R.: Annahmen zur Veränderung der Qualifizierungsprozesse hochqualifizierter Arbeitskräfte und ihrer Verwertung im Beschäftigungssystem. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik, H. 33, Hamburg 1974 (a), S. 9 - 41

Nuthmann, R.: Eingrenzung von Tätigkeitsfeldern: Verstärkung des Praxisbezuges oder Erhöhung von Mobilität und Flexibilität. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik, H. 34, Hamburg 1974 (b), S. 23 - 54

Offe, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, Frankfurt 1970

Offe, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik - Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems. In: Bildungsforschung Probleme - Perspektiven - Prioritäten. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommision, hrsg. v. Roth, H./Friedrich, D., Bd. 50, Teil 1, S. 215 - 255

Oppolzer, S. u.a.: Zur Wissenschaftlichkeit der Lehrerausbildung, Essen 1965

Osanko, B./ Pieper, M.: Vorbereitungsdienst und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt, Ausgabe Nordrhein-Westfalen, Stuttgart 1975

Otto, G.: Das 'Didaktikum' als Form der schulpraktischen Studien. In: Die Deutsche Schule 54 (1964), H. 9, S. 447 - 461

Otto, G.: Systemstabilisierung und Systematik durch Didaktik. In: Unterrichtswissenschaft, 1975, H. 2, S. 58 - 81

Paulsen, F.: Gesammelte Pädagogische Abhandlungen, Stuttgart, Berlin 1912

Perlberg, A.: Zur Design-Problematik von Lehrerausbildungssystemen. In: programmiertes lernen, 6 (1969), S. 29 - 34

Peters, H.: Die mißlungene Professionalisierung der Sozialarbeit. In: Otto, H.U. / Utermann, K. (Hrsg.): Sozialarbeit als Beruf Auf dem Weg zur Professionalisierung? München 1971, S. 99 - 123

Pfeffer, F.: Gedanken zum "Vorbereitungsdienst" des Volksschullehrers. In: Pädagogische Rundschau, 17 (1963), H. 3/4, S. 316 - 321

Piezunka, H.: stud. paed. in Retrospektive. In: Allgemeiner Schulanzeiger, 5 (1971), Nr. 3, S. 116

Pleiß, U.: Überlegungen zu einer pädagogischen Organisationslehre als Disziplin der Erziehungswissenschaft. In: Pädagogische Rundschau, 24 (1970), S. 373 - 389

Pollert, M.: Gestaltung des Hauptseminars im einjährigen Vorbereitungsdienst für das Lehramt an der Grundschule und Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. In: Unterricht heute, 21 (1970), H. 4, S. 177 - 187

Popp, W.: Die Disponibilität des Lehrers. In: Dohmen G./ Maurer, F. (Hrsg.): Unterricht,Aufbau und Kritik, München 1918, S. 152 - 166

Popp, W.: Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie. In: Dohmen G./Maurer F./Popp,W. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, München 1970, S. 49 - 60

Posch, P.: Der Lehrermangel, Weinheim, Bern 1967

Preuss, H.: **Reform der Schule nicht ohne Reform der Lehrerausbildung. In: Gesamtschule, 1972, H. 1, S. 16 - 20**

Preuss, U.K.: Das Problem Bildung. Bildung und Qualifikation. In: Neue Sammlung, 1973, H. 1, S. 26 - 41

Preuss-Lausitz, U./ Schöler, J./ Wiese-Zeuch, I.: PIL am Ende? Am Ende doch PIL? Über die Projektgruppe integrierte Lehrerausbildung (PIL) an der PH Berlin. In: päd extra, 1975, H. 6/7, S. 9 - 14

Priesemann, G.: Zur Theorie und Wirklichkeit der Lehrerbildung und des Lehrerberufs. In: Die Höhere Schule, 24 (1971), H. 1, S. 29 - 35

v. Prittwitz, H.H./ Gaffran: Probleme der Ausbildung zum Grundschullehrer bei derzeitigen Verfahren in der 1. und 2. Phase der Lehrerbildung. In: Klüver, H.P./ Ziegenspeck, J. (Hrsg.): Situation und Probleme der zweiten Phase der Lehrerbildung, Hannover 1969, S. 28 - 39

Prose, F.: Gruppendynamisches Training für Lehrer an Gesamtschulen. In: Gruppendynamik Forschung und Praxis, 3 (1972), H. 3, S. 275 - 296

Pütt, H.: Die Position des Ausbildungslehrers innerhalb des Vorbereitungsdienstes. In: Lehren und Lernen (Wuppertal), 6 (1969), S. 481 - 486

Raupach, H./ Reimann, B.N.: Hochschulreform durch Neugründungen? Zu Struktur und Wandel der Universität Bochum, Regensburg, Bielefeld, Bonn-Bad Godesberg 1974

Rauschenberger,H.: Struktur und Inhalte der Qualifikation von Lehrern der Sekundarstufe I. In: Curriculum Handbuch, Bd. II, hrsg. von Frey, K., S. 218 - 226, Zürich und München 1975

Rauscher, H.: Das Fachseminar in der zweiten Ausbildungsphase. In: Unterricht heute, 20 (1969), S. 41 - 44

Reck, S.: Der Beitrag der Gesellschaftswissenschaften zur Entwicklung innovationsstrategischer Qualifikationen in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 20 (1974), H. 2, S. 255 - 270

Recum, v. H.: Volksschullehrerberuf und soziale Mobilität. In: Heintz, P. (Hrsg.): Soziologie der Schule, Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln und Opladen 1959

Reichardt, S.: Gedanken zum ersten Einsatz und zur Weiterbildung der Junglehrer. In: Stöcker, K. (Hrsg.): Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung, Stuttgart o.J., S. 27 - 32

Reichling, H.: Der Einsatz der Interaktionsanalyse nach Flanders in der Referendarausbildung. In: Unterrichtswissenschaft, 1975, H. 1, S. 62 - 73

Reichwein, R. / Frech, H.W.: Lehrerbildung: Verführung zur Anpassung oder Befähigung zur Innovation. In: betrifft: erziehung, 1971, H. 12, S. 19 - 32

Reineke, H.J.: Probleme der Lehrerfortbildung. In: Die Deutsche Schule, 1973, H. 6, S. 394 - 401

Reinhardt, S.: Zum Professionalisierungsprozeß des Lehrers, Frankfurt 1972

Reisener, H.: Die Praxis des Theorie- Praxis-Bezuges Oder: Wie prüft man Didaktik? In: Die Deutsche Schule, 1972, H. 12, S. 794 - 797

Reiss, V./ Schulmeister, R.: Sozialisation in der Hochschule. Hochschuldidaktische Stichworte, hrsg. vom Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg, 1973, H. 4

Richter, I.: Zwischen staatlicher Allmacht und schulischer Ohnmacht. Zur Kritik der Entwürfe von Schulverfassungsgesetzen. In: betrifft: erziehung, 1973, H. 2, S. 25 - 32

Richter, W.: Zur Entwicklung der Lehrerbildung in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 11 (1965), S. 25 - 36

Ritscher, H.: Die Ausbildung der Studienreferendare Vorbereitungsdienst für Lehrer in Hamburg Darstellung und Untersuchung, Frankfurt a.M. 1971

Robinsohn, S.B.: Alle Lehrer sind Lehrer Modell einer Pädagogischen Fakultät. In der Wochenzeitung "Zeit" vom 26. Januar 1968 (a), S. 26

Robinsohn, S.B.: Theorie und Praxis der Lehrerbildung Modell einer Pädagogischen Fakultät. In der Wochenzeitung "Zeit" vom 2. Februar 1968 (b), S. 28, abgedruckt in: Bildungspolitische Informationen, hrsg. vom Hessischen Kultusminister, Heft 1 C, 1971, S. 93 - 99

Robinsohn, S.B.: Die Rolle des Lehrers in der modernen Erziehung. In: Schuller, A.: Lehrerrolle im Wandel, Weinheim/Berlin/Basel 1971 (a), S. 225 - 237

Robinsohn, S.B.: Der Lehrer zwischen gestern und morgen - Alle Lehrer sind Lehrer. In: v. Dohnanyi, K. (Hrsg.): Die Schulen der Nation, Düsseldorf/ Wien 1971 (b), S. 321 - 327

Robinsohn, S.B.: Zur gegenwärtigen Curriculumdiskussion - Eine Einführung. In: Bildung und Erziehung, 24 (1971 c), H. 5, S. 321 - 326

Robinsohn, S.B. (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion, Düsseldorf 1972 (a)

Robinsohn, S.B.: Innovationen im Erziehungswesen und ein Curriculum für Lehrerbildung. In: Bildung und Erziehung, 25 (1972 b), H. 1, S. 3 - 17

Röhrs, H. (Hrsg.): Die Lehrerbildung im Spannungsfeld unserer Zeit, Ratingen 1965

Rogge, E.: Der Weg zur Zweiten Prüfung, Ahlen o.J. (1953)

Rolff, H.G.: Bildungsplanung als rollende Reform, Frankfurt a.M. u.a., 1970

Rolff, H.G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1972²

Rolff, H.G.: Sozialisationsorientierte Curriculumentwicklung und curriculumorientierte Sozialisationsforschung In: Walter, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung Bd. II, Stuttgart 1973, S. 89 - 107

Rolff, H.G. u.a.: Strategisches Lernen in der Gesamtschule, Hamburg 1974

Rosensträter, H.: Zum Wandel der Rolle des Volksschullehrers. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 44 (1968), S. 277 - 283

Roth, F.: Die zweite Phase in der neuen Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule, 54 (1962), S. 240 - 255

Roth, F.: Erziehungswissenschaftliches Studium und berufspraktische Ausbildung. In: Chiout, H. / Quehl, H. (Hrsg.): Zur Zweiten Phase der Lehrerbildung, Frankfurt 1964, S. 2 - 27

Roth, H.: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule, 55 (1963), S. 109 - 119

Roth, W.: Lehrerausbildung und schulische Praxis Zur PH-Ausbildung im Urteil junger Lehrer. In: Die Deutsche Schule, 1972 (a), H. 10, S. 632 - 637

Roth, W.: Berufszufriedenheit im Lehrerberuf. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1972 (b), H. 12, S. 640 - 646

Rückriem, G.: Stellung und Funktion der Erziehungswissenschaften in der Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 10. Beiheft 1971, S. 109 - 116

Rumpf, H.: Die administrative Verstörung der Schule, Essen 1966

Rumpf, H.: Der Unterrichtsbeamte - Die aktuelle Diskrepanz zwischen Lehrerrolle und Lehreraufgabe. In: Frankfurter Hefte, 1969, H. 6, S. 429 - 440

Rumpf, H.: Schuladministration und Lernorganisation. In: Die Deutsche Schule, 63 (1971 a), H. 3, S. 134 - 151

Rumpf, H.: Schulwissen - Beobachtungen an Lehrbüchern. In: Messner, R. / Rumpf, H. (Hrsg.): Didaktische Impulse, Wien 1971 (b), S. 119 - 143

Rumpf, H.: Divergierende Unterrichtsmuster in der Curriculumentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 19 (1973), H. 3, S. 391 - 416

Rumpf, H.: Rituale der Angstabwehr Über den antididaktischen Affekt am Beispiel der Hochschule. In: Neue Sammlung, 1974, H. 5, S. 428 - 434

Sacher, W.: Die zweite Phase in der Lehrerbildung, Bad Heilbrunn 1974

Santini, B.: Das Curriculum im Urteil der Lehrer. Eine empirische Untersuchung, Weinheim u.a. 1971

Sauer, K.: Die 2. Phase der Lehrerbildung aus der Sicht eines Hochschullehrers. In: Situation und Probleme der Zweiten Phase der Lehrerbildung, hrsg. v. Klüver, H.P., Ziegenspeck, J., Hannover 1969, S. 21 - 27

Sauer, K.: Was und wie in der Erziehungswissenschaft geprüft werden könnte. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1971, H. 4, S. 199 - 201

Sauer, K.: Struktur Zur Problematik eines didaktischen Modewortes. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1974, H. 1, S. 21 - 30

Schäfer, H.: Unterrichtsbeobachtung und Beobachtungsraster. In: Wirtschaft und Erziehung, 24 (1972), H. 7, S. 165 - 167

Schein, E.H.: Individuum, Organisation und Karriere. In: Gruppendynamik Forschung und Praxis, 3 (1972), H. 2, S. 139 - 163

Schlotthaus, W.: Lehrziel: Kommunikation. In: betrifft: erziehung, 1971, H. 4, S. 15 - 22

Schmack, E.: Junge Lehrer in der Schulwirklichkeit, Ratingen 1963

Schmid, G.: Funktionsanalyse und politische Theorie Funktionalismuskritik, Faktorenanalyse, Systemtheorie, Düsseldorf 1974

Schmidt, H.J.: Sind Praktikumskonflikte vermeidbar? In: Die Deutsche Schule, 1971, H. 4, S. 259 - 264

Schmuck, R./ Schmuck, P.: Group Processes in the Classroom, Dubuque, Iowa (Brown), 1971

Schöneberg, H.: Beobachtung und Bewertung von Unterricht. In: Neue Deutsche Schule, 24 (1972), H. 23/24, S. 517 - 519

Scholz, G.: Studium und Beruf in der Sicht der Erstsemestrigen Ergebnisse einer Befragung an der Pädagogischen Hochschule Rheinland Abteilung Aachen. In: Welt der Schule - Hauptschule, 25 (1972 a), S. 241 - 245

Scholz, G.: Schulpraktikum Bestandsaufnahme, Analyse und Kritik. In: Welt der Schule, 25 (1972 b), H. 1, S. 29 - 33

Schorb, A.O.: Das Unterrichtsmitschau-Praktikum, hrsg. v. Institut für Unterrichtsmitschau und Didaktische Forschung (hekt. MS), München, Museumsinsel 1

Schorb, A.O.: Unterrichtsmitschau - Fernsehanlagen im Dienst pädagogischer Ausbildung und Forschung, Bad Godesberg 1965

Schorb, A.O.: Die Unterrichtsmitschau in der Praxis der Lehrerbildung, Bad Godesberg 1966 (a)

Schorb, A.O.: Unterrichtsmitschau in der pädagogischen Ausbildung und Forschung. In: G. Müller (Hrsg.): Schule und Schulfernsehen, Weinheim/Berlin 1966 (b)

Schreiner, G.: Kreativität und Anpassung. In: Die Deutsche Schule, 63 (1971), H. 1, S. 19 - 31

Schuller, A.: Lehrerrolle im Wandel, Weinheim, Berlin, Basel 1971

Schuh, E.: Der Volksschullehrer Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkung auf die Einstellung im Beruf, Berlin, Hannover, Darmstadt 1962

Schwab, J.J.: Praktische Legitimierung von Curricula. In: Robinsohn, S.B. (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion, Düsseldorf 1972, S. 46 - 53

Seemann, H.R.: Die Schulpraxis in der Lehrerbildung Eine historisch-systematische Untersuchung, Weinheim 1964

Seiffert, H.: Hochschuldidaktik und Hochschulpolitik, Darmstadt, Berlin 1969

Setzen, K.: Empirische Befunde zur Berufs- und Tätigkeitsstruktur der Lehrerschaft an Grund-, Haupt- und Sonderschulen. In: Bildung und Erziehung, 24 (1971), H. 4, S. 251 - 263

Sievers, B.: System-Organisation-Gesellschaft-Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. In: Jahrbuch für Sozialwissenschaften, hrsg. von Jürgensen, H./ Littmann, K./ Rose, K., Göttingen 1971, Bd. 22, H. 1, S. 24 - 57

Sievers, B.: Organisationsentwicklung in Schulen - Zu einer Reform der Schulreform. (Manuskript) vorgelegt zum 8. IPN-Seminar (14. - 18. April 1975) in Kiel

Simon, H.A.: Perspektiven der Automation für Entscheider, Quickborn 1966

Skalkova, J.: Gruppenunterricht in der Lehrerbildung. In: Unterricht heute, 22 (1971), S. 114 - 119

Speichert, H.: Lehrer für die Achtziger Jahre. In: betrifft: erziehung, 1970, H. 2, S. 3

Sprenger, H.: Über die Fortbildung der Lehrer. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1950, S. 385 - 388

Staebe, W.: Die Situation der Berufsanfänger bei Dienstantritt. In: Chiout, H. / Quehl, H.: Zur Zweiten Phase der Lehrerbildung, Frankfurt 1964, S. 28 - 37

Steinkamp, J.: Der Lehrer als Agent sozialen Wandels. In: Die Deutsche Schule, 1971, H. 6, S. 363 - 375

Stenhouse, L.: Curriculumentwicklung als Experiment. Ein Interview (von H. Brügelmann). In: Zeitschrift für Pädagogik, 1973, H. 3, S. 447 - 452

Stimpel, H.H.: Lehrerbildung - Waffe gegen die Schulreform. In: betrifft: erziehung, 1970, H. 1, S. 11 ff

Stock, M.: Zur rechtlichen Bedeutung der pädagogischen Freiheit für eine demokratische Schulverfassung. In: Die Deutsche Schule, 1970, H. 2, S. 90 - 107

Stock, M.: Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule, Heidelberg 1971

Stöcker, K.: Probleme der Lehrerweiterbildung. In: Dslb.: Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung, 5. Sonderheft der Zeitschrift für gegenwartsnahe Schularbeit, Unsere Volksschule, Stuttgart o.J.

Stones, E. / Morris, S.: The Assessment of Practical Teaching. In: Educational Research, 14 (1972), H. 2, S. 110 - 119

Stones E./ Morris, S.: Teaching Practice - Problems and Perspectives, London 1973[2]

Striebeck, H.: Hochschullehrer in der Schule! In: Die Deutsche Schule, 1970, H. 5, S. 334 - 336

Striebeck, H.: Wer beeinflußt das Verhalten der Kinder und Jugendlichen? In: Die Deutsche Schule, 1973, H. 3, S. 142 - 155

Stukat, K.G.: Zur Veränderung der Lehrrolle. In: Edelstein, W./ Hopf, D. (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses, Stuttgart 1973, S. 399 - 420

Susteck, H.: Lehrer zwischen Tradition und Fortschritt Empirische Untersuchungen über die Innovationsbereitschaft der Pädagogen, Braunschweig 1975

[illegible]: Die Rolle des Lehrers im Unterricht. In: [illegible], A. (Hrsg.): Lehrrolle im Wandel, [illegible], Berlin, Basel 1972, S. 100 - 117

[illegible]: Pädagogische Innovation in Schweden, Stuttgart [illegible]

[illegible]: Lehrer-Ausbildung im Studienseminar, Ergebnisse einer Umfrage. In: Das Studienseminar, 13 (1968), H. [illegible], S. 56 - 71

Thiersch, H.: Pädagogische Verantwortung. In: Dahmer, I. / Klafki, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger, Weinheim, Berlin 1968, S. 81 - 101

Thiersch, H.: Lehrerverhalten und kognitive Lernleistung. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1971, S. 482 - 488

Thomas, [illegible] Thomas, [illegible]: Funktionale Veränderungen der Schule und ihre Bedeutung für den Lehrer. In: Betzen, K. / Nipkow, K.E.: Der Lehrer in Schule und Gesellschaft, München 1971, S. 201 - 221

Thomas, K.: Probleme der Lehrerbildung und der Forschung zur Lehrerbildung. In: Bildung und Erziehung, 25 (1972), H. 1, S. 30 - 40

Thome, H.: Der Versuch die "Welt" zu begreifen. Fragezeichen zur Systemtheorie von Niklas Luhmann, Frankfurt 1973

Tillmann, K.J.: Sozialpädagogische Arbeit in der Gesamtschule. In: Die Deutsche Schule, 1972, H. 12, S. 806 - 816

Titze, H.: Zur Analyse des Verhältnisses von Gesellschaft und Erziehung. In: Die Deutsche Schule, 63 (1971), H. 7/8, S. 419 - 434

Ûndeutsch, U.: Motive der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung des Volksschullehrerberufs, Frankfurt 1964

Unterste-Bahrenberg, W.: Der junge Lehrer, Paderborn 1948

Vilsmeier, F.: Praxis und Theorie im geschichtlichen Wandel der Lehrerbildung. In: Pädagogisches Denken in Geschichte und Gegenwart - Festschrift zum 65. Geburtstag von J. Dolch, hrsg. v. Schindler, I., Ratingen 1964

Vogel, A.: Das Studienseminar zwischen Universität und Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 10 (1964), H. 3, S. 270 - 280

Voigt, E.: Probleme der Curriculumentwicklung für Gesamtschulen in Berlin. In: Gesamtschul-Informationen, 1974, H. 3, S. 33 - 42

Vorsmann, N.: Wege zur Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsforschung, Ratingen, 1972

Warnken, G.: Die schriftliche Hausarbeit im Vorbereitungsdienst - Gedanken zur Gestaltung und Beurteilung. In: Neue Deutsche Schule, 24 (1972), H. 23/24, S. 520 - 523

Wasna, M.: ... die eigene Beobachtung ist das beste Testinstrument. In: Gesamtschule, 1973, H. 4, S. 27 - 34

Watzlawick, P. / Beavin, J.H. / Jackson, D.O.: Menschliche Kommunikation - Formen, Störungen, Paradoxien, Bern, Stuttgart, Wien 1967

Weber, A. / Trauerstein, H.: Zur Vorhersage von Merkmalen des verbalen Schülerverhaltens im Unterrichtsgespräch. In: Programmiertes Lernen, Unterrichtstechnologie und Unterrichtsforschung, 9 (1972), H. 2, S. 83 - 92

Weber, A.: Verbales Verhalten im Unterricht, Essen 1972

Wehle, G.: Ausbildung der Lehrer an Grund- und Hauptschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 10. Beiheft, 1971, S. 1 - 8

Wehle, G.: Innovation Modewort oder erziehungswissenschaftlicher Begriff. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1974, H. 3, S. 123 - 128

Wehnes, F.J.: Freiheit und Abhängigkeit im Lehrerberuf. In: Lucker, E. (Hrsg.): Die Schule im Wandel der Gesellschaft, Ratingen 1972, S. 95 - 107

Wellendorf, F.: Gesamtschulplanung und Lehrerbildung. In: Das Studienseminar, 1969 (a), S. 32 - 33

Wellendorf, F.: Formen der Kooperation von Lehrern in der Schule. In: Furck, C.L. (Hrsg.): Theorie der Schule, Weinheim, Berlin, Basel 1969 (b), S. 91 - 113

Weniger, E.: Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim 1957

Wenk, H.: Die Schule vor den Ansprüchen der Gegenwart. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitschrift Das Parlament, 27. April 1960, S. 276 ff

Whiteside, M.T./ Bernbaum, G./ Noble, G.: Aspirations, Reality Shock and Entry into Teaching. In: The Sociological Review, 17 (1969), S. 397 - 414

Wieczerkowski, W.: Merkmalszusammenhänge in der sprachlichen Kommunikation von Lehrern und Schülern im Unterricht. In: Betzen, Nipkow (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft, München 1971, S. 191 - 200

Wilmsen, H.: Kleine Schulrechtskunde für die Hand des Lehrers. Die Volksschule in der Rechtsordnung des Landes Nordrhein-Westfalen, Ratingen 1964

Winteler, A./ Petersen, J.G.: Objektivierte Leistungsmessung in der Hochschule. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung, 6 (1972), H. 1, S. 37 - 61

Winteler, A.: Determinanten der Wirksamkeit akademischer Lehrveranstaltungen, Diss., Berlin 1973

Witte, E.: Konformitätsverhalten in Gruppensituationen Ein Versuch der theoretischen Integration verschiedener Ansätze aus der Kleingruppenforschung mit besonderer Berücksichtigung des Risikoverhaltens in Quasi-Life-Situationen. Diss., Universität Hamburg 1973

Wolf, H.: Kooperative Unterrichtsplanung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Gesamtschule, 1975, H. 2, S. [illegible] - 1[illegible]

Wolf, W.: Über Voraussetzungen und Möglichkeiten von Unterrichtsbeobachtungen im Schulpraktikum. In: Beckmann, H.K. (Hrsg.): Zur Reform des pädagogischen Studiums und der Lehrerausbildung, Weinheim u.a. 1968, S. 243 - 250

Woschesch, P.: NRW-Lehrerausbildung in Bewegung. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, März 1968, S. 6

Wunder, D.: Überlegungen zur Rolle des Lehrers in der Gesamtschule. In: Gesamtschule, 1972, H. 2, S. 10 - 13

Ziechmann, J.: Zum Problem der Verwendung des Erfahrungsbegriffs in der Erziehungswissenschaft. In: Pädagogische Rundschau, 24 (1970), S. 746 - 764

Ziefreund, W.: Lehrertypologie und pädagogische Stillehren. In: Zeitschrift für Pädagogik, 12 (1966), H. 2, S. 116 - 134

Ziefreund, W.: Training des Lehrerverhaltens und Micro-Teaching: individualisierende Verwendungsmöglichkeiten des Fernsehens in Kleingruppen. In: Drs.: Schulmodelle, Programmierte Instruktion, Technische Medien, München 1968 (a)

Ziefreund, W.: Micro-Teaching: Berufsbezogenes Verhaltenstraining in der Lehrerausbildung. In: Gymnasium und Sozialwissenschaften, hrsg. v. Ulshöfer, R., Rebel, K., Heidelberg 1968 (b), S. 209 - 229

Ziefreund, W.: Training des Lehrerverhaltens mit Fernseh-Aufzeichnungen. In: betrifft: erziehung, 1970, H. 6, S. 15 - 17

Ziefreund, W.: Curriculare Qualifizierung von Beteiligten durch Microteaching. In: Curriculum Handbuch, Bd. III, hrsg. von Frey, K., München und Zürich 1975, S. 260 - 264

Zimmer, J. (Hrsg.): Curriculumentwicklung im Vorschulbereich, Bd. 1, München 1973

Zimmermann, W.: Aufgaben und Wege des Studienseminars in der gegenwärtigen Situation der Lehrerbildung. In: Das Studienseminar, 14 (1969), S. 99 - 110

Zintl, R.: Organisation und Innovation. In: Politische Vierteljahresschrift, 11 (1970), H. 2/3, S. 219 - 235

Zöschbauer, F./ Hockstra, H.: Kommunikationstraining Ein Erfahrungsbericht, Heidelberg 1974

Zwischenbericht zur Studienreform, Schriftenreihe des Ministers für Wissenschaft und Erziehung des Landes Nordrhein-Westfalen, Bd. 3, Düsseldorf o.J.

Zweite Staatsprüfung (Referendariat) für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen

Baden-Württemberg

Ausbildung der Volksschullehrer während der Probezeit
Bekanntmachung vom 19. Januar 1966
Amtsblatt des Kultusministeriums
Baden-Württemberg 1966, S. 189

Verordnung des Kultusministeriums über die Zweite Prüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen vom 1. April 1970
Amtsblatt des Kultusministeriums
Baden-Württemberg 1970, S. 564 ff

Bayern

Bekanntmachung über die Seminarveranstaltungen für Volksschullehrer vom 3. Juni 1958
Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 1958, S. 194f
Änderung: 1966, S. 136

Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Prüfung für das Lehramt an Volksschulen (VPO II) vom 4. Okt. 1972
Bayerisches Gesetz- und Verordnungsblatt 1972, S. 445 ff
Änderung: 1974, S. 602

Berlin

Ordnung der ergänzenden Staatsprüfung in einem weiteren Wahlfach
Erlaß III/69 vom 18.7.1969
Dienstblatt des Senats von Berlin Teil III,
1969 , S. 175

Verordnung über die schulpraktische Ausbildung im Anschluß an die Erste Staatsprüfung vom 8. April 1970
Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin, 1970, 33, S. 603 ff

Bekanntmachung der Neufassung der Verordnung über die Zweite Staatsprüfung für die Lehrämter vom 2.2.1973
Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin
29 (1973) 20, S. 418 ff

Bremen

Ordnung der Zusatzprüfung in einem zweiten Wahlfach für Lehrer an Grundschulen, Hauptschulen und Realschulen im Lande Bremen, vom 25. Febr. 1969
Amtsblatt der Freien Hansestadt Bremen (1969) 15, S. 145 ff

Ordnung für die Schulpraktische Ausbildung der Lehrer an Grund-, Haupt- und Realschulen im Lande Bremen
Rd.Erl. vom 22. April 1969
Bremer Schulblatt 16 (1969) 5/6, S. 39

Ordnung des Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an Grundschulen, Hauptschulen und Realschulen des Landes Bremen vom 7. Dez. 1971
Amtsblatt der Freien Hansestadt Bremen, 1971, S. 391 ff
Änderung: 1972, S. 109
Neufassung vom 25. Jan. 1972
Bremer Schulblatt 661/2, S. 5 ff

Bekanntmachung der Neufassung der Ordnung der Zweiten Prüfung für das Lehramt an Grundschulen, Hauptschulen und Realschulen im Lande Bremen für Lehrer im Vorbereitungsdienst vom 22. Jan. 1974
Amtsblatt der Freien Hansestadt Bremen (1974) 29, S. 213 ff

Hamburg

Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für Lehrämter an Hamburger Schulen und Mitteilungsblatt des Amtes für Schule vom 3. Juli 1973
Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt 1973, S. 255 ff

Hessen

Verordnung über die pädagogische Ausbildung und die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen, für das Lehramt an Hauptschulen und Realschulen und für das Lehramt an Sonderschulen vom 9. Okt. 1970
Amtsblatt des Hessischen Kultusministers 23. (1970) 11, S. 1355 ff
s. auch: 1973, S. 151

Vorläufige Ordnung der pädagogischen Ausbildung für das Lehramt an Grundschulen, für das Lehramt an Hauptschulen und Realschulen und für das Lehramt an Sonderschulen im Studienseminar und an Ausbildungsschulen vom 11. Sept. 1971
Amtsblatt des Hessischen Kultusminsters 1971, S. 813 ff

Verkürzung des Vorbereitungsdienstes
Erlaß vom 9. April 1973
Amtsblatt des Hessischen Kultusministers
26. (1973) 5, S. 714 ff

Niedersachsen

Prüfungsordnung für Lehrer an Volksschulen nach § 11 Abs. 1 Nr. 3 des Niedersächsischen Beamtengesetzes vom 25. März 1964
Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen 1964, S. 114 ff
Anderung: 1972, S. 101f

Vorläufige Richtlinien für die schulpraktische Ausbildung der Lehrer z.A./ Realschullehrer z.A. vom 30. Juni 1969
Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen, 1969, S. 191 ff

Nordrhein-Westfalen

Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an der Grundschule und Hauptschule
VwO d. Kultusministers v. 21. Jan. 1972
Gemeinsames Amtsblatt des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1972, S. 65 ff

Betr.: Ermäßigung der Pflichtstundenzahl für Fachleiter
in: A.Bl. KM/NW, 1969, Nr. 11, S. 414 und
in: G.A.Bl. und M.f. W.u.F. NW, 1971, Nr. 2, S. 55

Betr.: Hauptamtliche Fachleiter an Bezirksseminaren
Erlaß des KM NW II C 2. 40-68/1 Nr. 2992/73,
vom 24 Aug. 1973

Betr.: Nebenamtlicher Unterricht der Lehramtsanwärter
Erlaß des KM NW vom 3.4.1973,
in: A. Sch. Bl., 1973, S. 382

Lehrerausbildungsgesetz (LABG), vom 9. Juni 1965
Gesetz- und Verordnungsblatt Nordrhein-Westfalen 1965,
S. 157 ff

Lehrerausbildungsgesetz (LABG), vom 1. Mai 1975,
Gesetz- und Verordnungsblatt Nordrhein-Westfalen, 1974
S. 1062 ff

Weiterbildungsgesetz, vom 31. Juli 1974
Gesetz- und Verordnungsblatt Nordrhein-Westfalen, 1974,
S. 769 ff

Rheinland-Pfalz

Landesverordnung über die Zweite Prüfung für das Lehramt an Volksschulen vom 11. Mai 1967
Amtsblatt des Ministeriums für Unterricht und Kultus von Rheinland-Pfalz 1967, S. 240 ff

Pflichtfortbildung der Lehrer z.A. an Grund-, Haupt- und Sonderschulen zwischen 1. und 2. Prüfung
Runderlaß vom 25. Juli 1969
Amtsblatt des Ministeriums für Unterricht und Kultus von Rheinland-Pfalz 1969, S. 412f

Saarland

Ordnung der Zweiten Prüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (2. Lehrerprüfung) vom 20. Juni 1972
Gemeinsames Ministerialblatt Saarland 1972 S. 432 ff
Änderung: 1974, S. 186 f.
1973, S. 106 ;

Erlaß betreffend die Pflichtfortbildung der Lehrer an Grund- und Hauptschulen z.A. vom 20. Juni 1972
Gemeinsames Ministerialblatt Saarland, 1972 S. 430 ff
Anderung: 1974, S. 188

Schleswig-Holstein

Ordnung der Zweiten Prüfung für das Lehramt an Volksschulen in Schlweswig-Holstein vom 26. März 1953
Nachrichtenblatt des Kultusministers des Landes Schleswig-Holstein 1953, S. 55 ff
Änderungen: 1955, S. 228/ 1966, S. 44

Pflichtfortbildung des apl. Lehrkräfte
Erlaß vom 21. März 1961
Nachrichtenblatt des Kultusministers des Landes Schleswig-Holstein 1961, S. 132f

Abbildungen Seite

Abb. 1	Stichprobe (Befragung von Lehramtsanwärtern)	187
Abb. 2	Stichprobe: Verteilung nach Geschlecht	190
Abb. 3	Stichprobe: Verteilung nach Alter	191
Abb. 4	Stichprobe: Verteilung nach Alter/Geschlecht	191
Abb. 5	Stichprobe: Verteilung nach Stufenschwerpunkt	192
Abb. 6	Stichprobe: Verteilung nach Stufenschwerpunkt/ Geschlecht	192
Abb. 7	Stichprobe: Verteilung nach Lehrbefähigung	193
Abb. 8	Unterrichtsbeobachtung i.d. Einführungsphase	207
Abb. 9	Unterrichtsvorbereitung i.d. Einführungsphase	209
Abb. 10	Auf Unterrichtsvorbereitung bezogene Tätigkeiten	210
Abb. 11	Unterrichtstätigkeit während der Einführungsphase	211
Abb. 12	Anfangsprobleme im Vorbereitungsdienst	294
Abb. 13	Gewünschte Themen	296
Abb. 14	Begründung der Themenauswahl	297
Abb. 15	Begründung der Themenauswahl	297
Abb. 16	Begründung der Themenauswahl	298
Abb. 17	Beurteilung von Seminarveranstaltungen	301
Abb. 18	Kooperation in Schulen	307
Abb. 19	Unterrichtsplanung: Arten	308
Abb. 20	Unterrichtsplanung: Zeitraum	308
Abb. 21	Unterrichtsplanung: Faktoren des Unterrichts	309
Abb. 22	Unterrichtsplanung: Arbeitsschritte	310
Abb. 23	Unterrichtsplanung: Hilfen, Quellen	311
Abb. 24	Unterrichtsplanung: Literatur	312
Abb. 25	Lehrpläne: Situierung d. Information PH	317
Abb. 26	Lehrpläne: Kenntnisse PH	318
Abb. 27	Lehrpläne: Instruktion PH	319
Abb. 28	Lehrpläne: Kenntnisse VD	319
Abb. 29	Lehrpläne: Situierung d. Information VD	321
Abb. 30	Lehrpläne: Instruktion VD	322
Abb. 31	Lehrpläne: Häufigkeit d. Verwendung	323
Abb. 32	Lehrpläne: Nützlichkeit	323
Abb. 33	Lehrpläne: neue Konzeptionen	325
Abb. 34	Lehrpläne: neue Konzeptionen	326

		Seite
Abb. 35	Lehrpläne: Elemente / Komponenten	328
Abb. 36	Lehrpläne: neue Konzeptionen-Implementation	329
Abb. 37	Nebenamtlicher Unterricht	332
Abb. 38	Unterricht: Verteilung nach Fächern	334
Abb. 39	Ausbildungsunterricht: Anleitung durch Ausbildungslehrer	337
Abb. 40	Ausbildungsunterricht: Anwesenheit von Ausbildungslehrern	338
Abb. 41	Unterrichtsbesuche: Ausbildungslehrer	339
Abb. 42	Unterrichtsbesuche: Hauptseminarleiter	341
Abb. 43	Unterrichtsbesuche: Fachleiter	341
Abb. 44	Realisierung eigener (LA) Vorstellungen	342
Abb. 45	Unterstützung: Ausbildungslehrer	342
Abb. 46	Unterstützung: Hauptseminarleiter/Fachleiter	344
Abb. 47	Unterstützung: Kollegium	345
Abb. 48	Unterstützung: Lehramtsanwärter	345
Abb. 49	Konflikte: Ausbildungslehrer, Hauptseminarleiter, Fachleiter	346
Abb. 50	Beabsichtigte Veränderungen im Unterricht	349
Abb. 51	Angst im Vorbereitungsdienst	358
Abb. 52	Verlängerung des Vorbereitungsdienstes	370
Abb. 53	Effektive Situationen im Vorbereitungsdienst	371
Abb. 54	Ineffektive Situationen im Vorbereitungsdienst	371

Anlage Nr. 1

I n t e r v i e w p l a n

1. Eröffnung

Es geht um Fragen der gegenwärtigen Ausbildungssituation im Vorbereitungsdienst. Die Lehramtsanwärter wollen wir dazu schriftlich befragen. Den entsprechenden Fragebogen haben wir ihnen bereits zugeschickt. Wir glauben, daß ihre Stellungnahmen notwendig sind zur angemessenen Interpretation der Befragungsergebnisse. Dabei interessieren uns in besonderer Weise ihre Intentionen, Erfahrungen und Vorschläge für eine Reform des Vorbereitungsdienstes.

2. (Bei Seminarleitern die schon in der Junglehrerausbildung tätig waren:

Ihre Erfahrungen in der Junglehrerausbildung legen die Frage nahe, welchen Unterschied sie in der gegenwärtigen Ausbildung im Vorbereitungsdienst gegenüber der Ausbildung in den Arbeitsgemeinschaften der sogenannten Junglehrerausbildung erkennen.)

3. Glauben Sie, daß sich der Vorbereitungsdienst (seit 1968) im großen und ganzen bewährt hat bzw. bewähren konnte?

- o Entwicklung der Hochschulen
- o Zweiphasigkeit der Ausbildung
- o Einzelprobleme: kein Publikationsorgan f. Belange des Vorbereitungsdienstes
- o Der Vorbereitungsdienst ist dem Ziel verpflichtet, die "wissenschaftlich fundierte Einübung des LAA in die selbständige Unterrichts- und Erziehungstätigkeit" (§ 5 OVP) zu leisten.

4. Was sollte Ihrer Meinung nach im Vorbereitungsdienst unbedingt reformiert werden?

(falls mehrere Punkte genannt werden)

- o Welche dieser Reformmaßnahmen könnte Ihrer Meinung nach bereits unter den gegebenen Verhältnissen in der nächsten Zeit realisiert werden?
- o Worin sehen Sie die Hauptschwierigkeiten bei der Realisierung der angesprochenen Reformmaßnahmen? (gesetzliche Bestimmungen; Schulen; Einstellungen ...)
- o Wer sollte die Initiative ergreifen?

5. Das Theorie-Praxis-Verhältnis geht der Vorbereitungsdienst u.a. organisatorisch in der Weise an, daß die Ausbildungsaufgaben auf die Ausbildungsschulen und das Bezirksseminar verteilt werden.

5.1. Hat sich diese Form der strukturell vorgegebenen Arbeitsteilung bewährt?

- o Darstellung der organisatorischen Regelung an Ihrem Seminar
  - Ausbildungsunterricht
  - Hospitationen
  - Unterrichtsbesuche etc.
- o Zusammenarbeit mit den Schulen/den Mentoren
  - Wer legt den Ausbildungsunterricht fest?
  - Erfolg bzw. Mißerfolg bei Versuchen zur Kooperation mit den Ausbildungsschulen

5.2. Können Sie die Art der inhaltlichen Arbeitsteilung dieser organisatorischen Regelung präzisieren?

6. Wie erfolgt grundsätzlich die Auswahl der Themen für die Veranstaltungen des Hauptseminars?

- o Vorgaben der OVP
- o Stufenbezug
- o Verfahren der Entscheidung über Inhalte... Erfahrungen mit bestimmten Verfahren
- o Kluft zwischen Anspruch des Seminars und schulischer Praxis (Aktualisierung des Th.-Pr.-Verhältnisses)

7. Wie erfolgt in der Regel die didaktisch-methodische Gestaltung des Hauptseminars?

- o Welche Rolle spielen Unterrichtssituationen im H.seminar?
- o Versuche zur Gruppenarbeit - Erfahrungen
  Projekte etc. - Erfahrungen

Wie schätzen Sie in diesem Zusammenhang den durch die Vorschriften gesetzten Möglichkeitsspielraum ein?

- o OVP sieht Veranstaltung in Haupt- und Fachseminare vor
- o Prüfungsdruck

8 Welche Bedeutung kommt der Einübung unterrichtlichen Verhaltens zu?

- o Einsatz von Medien
- o Einfluß der Unterrichtsbesuche
- o "Rezepte"
- o verschiedene Phasen während des VD

9. Die Unterrichtsvorbereitung - als Instrument der Planung - kann als integrierendes Element verschiedener Ausbildungsaspekte angesehen werden.

- o Akzeptieren Sie eine entsprechende Funktion der Unterrichtsvorbereitung?
- o Unterrichtsplanung und -analyse im Hauptseminar
- o LAA sagen: "Wir werden nicht auf unsere spätere Ausbildung hin ausgebildet, sondern wir bekommen eine ganze Liste diktiert zu dem, was im Unterrichtsentwurf berücksichtigt werden soll."
- o Bedeutung von Lehrplänen und Richtlinien

10. Wie sieht die Erfolgskontrolle aus?

- o Welche Möglichkeiten
- o Bedeutung der Unterrichtsbesuche
  - besondere Aspekte des Hauptseminars
  - Inhalt und Verlauf dieser Gespräche
  - Beobachtungsmerkmale
- o Aspekt der persönlichen Beratung

11. Die Frage nach der Effektivität der Veranstaltungen im VD hängt eng damit zusammen, was an Vorwissen aufgrund des Studiums an der PH, vorausgesetzt werden kann.

- o Wo liegen Ihrer Meinung nach die größten Defizite bei den LAA nach den Studium?
- o Wo werden Ihnen diese Defizite am ehesten deutlich?
- o In einem Interview sagte ein Fachleiter: "Es ist doch so, daß alle Probleme, die von der PH kommen, im Seminar aufgefangen werden sollen. Wir müßten auch Erwartungen an die Hochschule stellen." Unabhängig davon, daß in dieser Aussage verallgemeinernd geurteilt wird ("alle Probleme"), könnten Sie die Tendenz der Aussage bestätigen und eventuell entsprechende Forderungen an die PH formulieren?

12. Wie beurteilen Sie allgemein die Motivationslage der LAA beim Übergang in den Vorbereitungsdienst und während des Vorbereitungsdienstes?

13. Die Konferenzordnung für die Bezirksseminare gesteht der Seminarkonferenz weitgehende Befugnisse zu.

- o Wie beurteilen Sie die Möglichkeit der Selbstverwaltung/ Selbstbestimmung der Seminare?
- o Werden die Befugnisse von den Beteiligten, besonders den LA, genutzt?
  - Beispiele
- o Was wurde auf den Seminarkonferenzen beschlossen?

14. Von den Leitern der Hauptseminare wird verlangt, daß sie einen sehr komplexen Bereich beherrschen.

- o Gibt es eine Aufgabenteilung der Vertreter des Hauptseminars?
  - in welcher Weise
  - Tutoren / LAA
- o Gibt es ausreichend Weiterbildungsmöglichkeiten?
  - können diese Angebote genutzt werden/ welche?
- o Wie ist das Verhältnis von Verwaltungstätigkeit und Ausbildungstätigkeit einzuschätzen?

15. Nehmen Sie an Veranstaltungen der PH teil?

- Unterrichtsaufträge
- kommen Hochschullehrer zu Veranstaltungen/ Prüfungen in das Bez.Sem
- andere Kontakte
- Einschätzung der Kontakte zu Angehörigen der PH

16. Entsprechend den bildungspolitischen Tendenzen soll eine Vereinheitlichung der Lehramtsstudiengänge erfolgen (LABG). Eine solche Ausbildung nach Schulstufen hätte auch Konsequenzen für die zweite Phase.

o Wie beurteilen Sie die Realisierung dieser Ansätze?

- Stufenlehrer: Primarstufe/ Sekundarstufe I
- Verlängerung der Ausbildung

17. Die Konzeption der Regionalen Pädagogischen Zentren könnte für die Bezirksseminare insofern bedeutsam sein, als sie in irgendeiner Weise in die Realisierung dieser Konzeption einbezogen werden könnten.

o Wie beurteilen Sie diese Entwicklung?

o Welche Möglichkeiten sehen Sie, diese Konzeption von der gegenwärtigen Situation der Bezirksseminare aus zu realisieren?

Anlage Nr. 2

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE RUHR

ABTEILUNG DORTMUND

Fachbereich I Erziehungswissenschaft

Dr. G. Brinkmann

Dipl.-Päd. G. Warnken

Pädagogische Hochschule Ruhr - Abteilung Dortmund

46 Dortmund, Vogelpothsweg, Postfach 380

46 Dortmund, den

Vogelpothsweg

Telefon (0231) 755

Postfach 380

Az.:

(bitte bei Antwort angeben)

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

wir möchten Sie bitten, uns bei einer Untersuchung zu unterstützen, die sich um die Aufklärung der Ausbildungssituation während des Vorbereitungsdienstes bemüht.

Obwohl der Vorbereitungsdienst bereits 1968 eingerichtet wurde, liegt bis heute noch keine Untersuchung vor, die sich umfassender mit den Problemen dieses Teiles der Lehrerausbildung befaßt. Das allgemeine Interesse scheint vielmehr stärker auf Modellversuche einphasiger Lehrerausbildung gerichtet zu sein, obwohl die überwiegende Mehrheit der Lehrer an Grund- und Hauptschulen nach wie vor eine zweite Phase absolvieren muß.

Es wird bei dieser Untersuchung davon ausgegangen, daß die Institutionen des Vorbereitungsdienstes aus sich heraus in der Lage sind, Reformen zu verwirklichen. In dieser Hinsicht müssen auch Ihre Stellungnahmen als sehr bedeutsam bewertet werden. Auf Ihre Aussagen, Hinweise und Forderungen wird es entscheidend ankommen, welche Impulse solche Reformen bekommen.

Wir möchten Sie darum um Ihre persönliche Mitarbeit bitten. Erst die Beteiligung aller befragten Lehramtsanwärter vermag ein wirklichkeitsgetreues Bild zu geben.

Zum Fragebogen ist zu sagen, daß Ihre Angaben vertraulich ausgewertet werden und die Ergebnisse nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden.

Der Fragebogen enthält

a) Mehrfachantworten
Hier können Sie mehrere zutreffende Antworten ankreuzen.

b) Skalen

1 2 3

Hier bitten wir Sie, sich für eine Antwort zu entscheiden.

c) offene Fragen
Hier bitten wir Sie um möglichst genaue Angaben.

Bitte legen Sie nach der Beantwortung der Fragen den Fragebogen wieder in den Briefumschlag und geben Sie ihn bitte zugeklebt beim Sekretariat bzw. beim Seminarsprecher ab. Hierdurch ist ein sicherer und kostensparender Rückfluß garantiert.

Für Rückfragen dürfen wir Ihnen folgene Adresse mitteilen:

G. Warnken
4600 Dortmund
Postfach 380
Tel.: 0231 / 12 60 45 - 47

Wir danken Ihnen sehr für Ihre Mitarbeit.

Mit freundlichen Grüßen

Brinkmann Warnken

Anlage

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE RUHR
ABTEILUNG DORTMUND

Anlage Nr. 3

46 Dortmund, den
Vogelpothsweg
Telefon (0231) 755
Postfach 380

Wir versichern Ihnen, daß alle Ihre Angaben vertraulich ausgewertet werden!

Angaben zur Person

- Geschlecht ◯ männlich ◯ weiblich

- Lebensalter bis 25 ◯ bis 30 ◯ über 30 ◯

Angaben zu beruflichen Merkmalen

- Standort des Bezirksseminars (Stadt)

- Erstes Staatsexamen an der PH in

- Frühere Berufstätigkeit
  - ◯ keinen anderen Beruf ausgeübt als den Lehrerberuf/Studium
  - ◯ vor dem Studium einen anderen Beruf ausgeübt
    bitte Berufsbezeichnung angeben

- Gewählter Stufenschwerpunkt im Studium
  - ◯ Hauptschule/Sekundarstufe I
  - ◯ Grundschule

- Studierte Fächer
  Wahlfach
  Stufenschwerpunktfächer

- Beabsichtigen Sie, <u>während</u> des Vorbereitungsdienstes ein Zusatzstudium zu beginnen bzw. fortzusetzen?
  - ◯ Nein
  - ◯ Ja — wenn Ja
    - ◯ Realschullehrer
    - ◯ Gymnasialschullehrer
    - ◯ Sonderschullehrer
    - ◯ Diplom-Pädagoge
    - ◯ Diplom-Psychologe
    - ◯ Diplom-Soziologe
    - ◯ Magisterprüfung
    - ◯ Promotion
    - Sonstiges:

- Haben Sie bereits eine zusätzliche Qualifikation im Berufsfeld erworben?

○ Ja — wenn Ja

- ○ Vordiplom (Päd.)
- ○ Hauptdiplom (Päd.)
- ○ Fachlehrerexamen (Sportlehrer etc.)

○ Nein

Angaben zum Vorbereitungsdienst

- Zu Beginn des Vorbereitungsdienstes hatten Sie Gelegenheit, ca. 3 Wochen zu hospitieren.

Kreuzen Sie bitte die Tätigkeiten an, die Sie während dieser Hospitationsphase durchgeführt haben.

Unterrichtsbeobachtung:

- ○ kontrollierte Unterrichtsbeobachtung als exakte Aufzeichnung und Aufnahme von Unterrichtsprozessen
- ○ freie Unterrichtsbeobachtung und Beschreibung eines angegebenen Schwerpunktes
- ○ freie Unterrichtsbeobachtung und Beschreibung ohne Bestimmung eines Schwerpunktes

Unterrichtsvorbereitung:

A.
- ○ Studium der Richtlinien
- ○ Studium von Unterrichtsmaterialien (Schülerbücher, Arbeitsblätter, ...)
- ○ Durchsicht von Schülerarbeiten
- ○ schriftliche Befragung

B.
- ○ gemeinsam mit einem Lehrer der Schule
- ○ gemeinsam mit einem Lehramtsanwärter
- ○ gemeinsam mit Seminarleitern oder Fachleitern
- ○ ohne Hilfe

Unterricht:

- ○ zeitlich begrenzte Aufgaben in einer Unterrichtsstunde (Hausaufgabenkontrolle, Förderung einzelner Schüler, ...)
- ○ einzelne Unterrichtsstunden bei Anwesenheit eines Lehrers
- ○ Unterricht im Rahmen eines geplanten Versuchs
- ○ Vertretungsunterricht (ohne Anwesenheit eines Lehrers)
- ○ kein Unterricht

- Haben Sie nach Abschluß dieser Hospitationsphase Ihren Stufenschwerpunkt gewechselt?

◯ Nein

◯ Ja weil

◯ ich mein Fachwissen besser einsetzen kann
◯ ich weniger Disziplinschwierigkeiten erwarte
◯ mir die Schule gefiehl
◯ die Begabung weiter gestreut ist
◯ ich zu dieser Altergruppe einen besseren Kontakt finde
◯ ich mich in meinem Wahlfach noch weiter qualifizieren möchte

sonstige Gründe:

- In welcher Schulform unterrichten Sie zur Zeit?

◯ Grundschule
◯ Hauptschule
◯ Gesamtschule

- Welche Fachseminare haben Sie belegt?

◯ Arbeitslehre / Wirtschaftslehre
◯ Biologie
◯ Deutsch
◯ Englisch
◯ Erdkunde
◯ Evangelische Religionslehre
◯ Geschichte - Politik
◯ Hauswirtschaft
◯ Katholische Religionslehre
◯ Kunst
◯ Mathematik
◯ Musik
◯ Physik / Chemie
◯ Sachunterricht / Soziale Studien in der Grundschule
◯ Sport
◯ Textilgestaltung

Sonstige:

- Haben Sie während Ihres Vorbereitungsdienstes ein Fachseminar gewechselt?

◯ Nein

◯ Ja wenn Ja

Geben Sie bitte den Grund für den Wechsel an.

--In welchen Fächern unterrichten Sie zur Zeit?

Bitte kreuzen Sie alle Fächer an, in denen Sie zur Zeit aufgrund von Stundenplanentscheidungen unterrichten.

	Wahlfach	Stufenschwerpunkt	nicht studiertes Fach	
			Teilnahme an Fachseminar	ohne Teilnahme an einem Fachseminar
Arbeitsl.-Wirtsch.-l.				
Biologie				
Deutsch				
Englisch				
Erdkunde				
Geschichte				
Hauswirtsch.				
Kunst				
Mathematik				
Musik				
Physik/Chemie				
Werken				
Religion				
Sachunterricht				
Sport				
Textilgestaltung				
andere Fächer und Fächerverbindungen				

- Verteilung Ihrer Unterrichtstätigkeit entsprechend des zur Zeit gültigen Stundenplans:

	Ausbildungsunterricht			nebenamtlicher Unterricht mit besonderer Vergütung
	Mentor ist anwesend	ohne Mentor	Hospitation	
Anzahl der Stunden pro Woche				

- Werden Sie an der Ausbildungsschule von einem Mentor betreut oder von mehreren?

◯ von einem Mentor in verschiedenen Fächern

◯ von mehreren Mentoren in einzelnen Fächern

◯ ohne jegliche Betreuung durch einen Mentor

- An welche Probleme erinnern Sie sich, wenn Sie an den Übergang vom PH-Studium in den Vorbereitungsdienst denken?

_____

_____

_____

- Welche Themen oder Probleme wurden in den ersten Monaten des Vorbereitungsdienstes im Hauptseminar schwerpunktmäßig besprochen? (Angaben bitte in chronologischer Reihenfolge)

1. _____
2. _____
3. _____

_____

- Welche Themen oder Probleme wurden in den ersten Monaten des Vorbereitungsdienstes im Fachseminar schwerpunktmäßig besprochen? (Angaben bitte in chronologischer Reihenfolge)

1. _____
2. _____
3. _____

_____

- Welche Themen oder Probleme sollten nach Ihrer Meinung in den ersten Monaten des Vorbereitungsdienstes in Veranstaltungen des Bezirksseminars berücksichtigt werden? (Angaben bitte in chronologischer Reihenfolge)

1. _____
2. _____
3. _____

Begründen Sie bitte diese Auswahl unter Berücksichtigung folgender Aspekte:

Entscheidung aufgrund welcher realen unterrichtlichen Aufgaben _____

_____

_____

aufgrund welcher persönlichen Defizite _____

_____

_____

aufgrund welcher persönlichen Interessen _____

_____

_____

aufgrund welcher Vorstellungen von beruflichen Qualifikationen eines Lehrers _____

_____

_____

sonstige Begründungen _____

_____

_____

Allgemein zum Vorbereitungsdienst

- Konnten Sie eigene Vorstellungen, die nicht unbedingt mit denen des Mentors übereinstimmten, in der Praxis erproben?

○ Ja — wenn Ja

lag es

- ○ an der Toleranz und Unterstützung des Mentors
- ○ an der Unterstützung durch Fachleiter
- ○ an der Unterstützung durch Hauptseminarleiter
- ○ an der Unterstützung durch den Schulrat
- ○ an der Unterstützung durch Lehrerkollegen
- ○ an dem allgemeinen Gewährenlassen Ihnen gegenüber
- ○ an Ihrer eigenen Überzeugungskraft

Sonstiges: _____

_____

○ Nein — wenn Nein

lag es

- ○ an der fehlenden Kooperationsbereitschaft des Mentors
- ○ an der fehlenden Unterstützung durch Fachleiter
- ○ an der fehlenden Unterstützung durch Hauptseminarleiter
- ○ an der fehlenden Unterstützung durch Lehrerkollegen
- ○ an Ihrer Angst vor Beurteilung

an ganz anderen Dingen: _____

_____

_____

- Kam es im Verlauf des Vorbereitungsdienstes zwischen Ihnen und einem Mentor zu einem Konflikt?

○ Nein

○ Ja — wenn Ja

In welchem Bereich trat der Konflikt auf?

- ○ Erziehungsmaßnahmen
- ○ Auswahl von Inhalten
- ○ Auswahl der Unterrichtsziele
- ○ Formulierung der Unterrichtsziele
- ○ methodische Entscheidungen, gewählte Sozialform
- ○ Beurteilung von Schülerleistungen
- ○ Beurteilung Ihres Unterrichts
- ○ Form Ihrer schriftlichen Unterrichtsvorbereitung
- ○ Lehrerverhalten

Sonstige Bereiche: _____

_____

_____

Seite 6

- Können Sie eventuelle Konflikte zu den vorstehenden Fragenbereichen kurz beschreiben?

_____

_____

_____

_____

- Konnten Sie sich mit den Vorstellungen Ihres Mentors im Hinblick auf Unterricht und Erziehung identifizieren?

vollständig	teils-teils	nein
①	②	③

- Kam es im Verlauf des Vorbereitungsdienstes zwischen Ihnen und einem Hauptseminarleiter zu einem Konflikt?

◯ Nein

◯ Ja wenn Ja

In welchem Bereich trat der Konflikt auf?

◯ Erziehungsmaßnahmen
◯ Auswahl von Inhalten
◯ Auswahl der Unterrichtsziele
◯ Formulierung der Unterrichtsziele
◯ Methodische Entscheidungen, gewählte Sozialform
◯ Beurteilung von Schülerleistungen
◯ Beurteilung Ihres Unterrichts
◯ Form Ihrer schriftlichen Unterrichtsvorbereitung
◯ Lehrerverhalten

Sonstige Bereiche: _____

_____

_____

- Konnten Sie sich mit den Vorstellungen des Hauptseminarleiters im Hinblick auf Unterricht und Erziehung identifizieren?

vollständig	teils-teils	nein
①	②	③

- Können Sie eventuelle Konflikte zu den vorstehenden Fragenbereichen kurz beschreiben?

_____

_____

_____

_____

_____

- Kam es im Verlauf des Vorbereitungsdienstes zwischen Ihnen und einem Fachleiter zu einem Konflikt?

○ Nein

○ Ja _____ wenn Ja

In welchem Bereich trat der Konflikt auf?

- ○ Auswahl der Unterrichtsziele
- ○ Formulierung der Unterrichtsziele
- ○ Erziehungsmaßnahmen
- ○ Auswahl von Inhalten
- ○ methodische Entscheidungen, gewählte Sozialform
- ○ Beurteilung von Schülerleistungen
- ○ Beurteilung Ihres Unterrichts
- ○ Form Ihrer schriftlichen Unterrichtsvorbereitung
- ○ Lehrerverhalten

Sonstige Bereiche: _____

_____

_____

- Konnten Sie sich mit den Vorstellungen des Fachleiters im Hinblick auf Unterricht und Erziehung identifizieren?

vollständig	teils-teils	nein
①	②	③

- Teilen Sie uns hier auch bitte mit, wenn Sie mit anderen Personen (Kollegen, Eltern) Konflikte auszutragen hatten.

_____

_____

_____

_____

- Auf welche Bereiche bezog sich vorrangig die Unterstützung des Bezirksseminars und der Ausbildungschule?

Die Unterstützung des Mentors erfolgte vor allem in folgender Hinsicht:

_____

_____

Die Unterstützung des Kollegiums an der Schule erfolgte vor allem in folgender Hinsicht:

_____

_____

Die Unterstützung durch Lehramtsanwärter erfolgte vor allem in folgender Hinsicht:

_____

_____

Die Unterstützung der Fachleiter erfolgte vor allem in folgender Hinsicht:

_____

_____

Die Unterstützung der Hauptseminarleiter erfolgte vor allem in folgender Hinsicht:

_____

_____

- Hätten Sie häufigere Unterrichtsbesuche durch Hauptseminarleiter gewünscht?

○ Ja
○ Nein

Bitte begründen Sie Ihre Entscheidung und nennen Sie bitte auch die Bedingungen und Erwartungen, an die Sie Ihre Entscheidung knüpften. _____

_____

_____

_____

--Hätten Sie häufigere Unterrichtsbesuche durch Fachleiter gewünscht?

○ Ja
○ Nein

Bitte begründen Sie Ihre Entscheidung und nennen Sie bitte auch die Bedingungen und Erwartungen, an die Sie Ihre Entscheidung knüpften. _____

_____

_____

_____

- Hätten Sie häufigere Unterrichtsbesuche durch den Mentor gewünscht?

○ Ja
○ Nein

Bitte begründen Sie Ihre Entscheidung und nennen Sie bitte auch die Bedingungen und Erwartungen, an die Sie Ihre Entscheidung knüpften. _____

_____

_____

_____

- Was werden Sie im Hinblick auf Ihren Unterricht nach dem Vorbereitungsdienst verändern?

Veränderungen	Begründungen
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

- Wie beurteilen Sie die Unterrichtsberatung, die meistens unmittelbar nach dem besuchten Unterricht erfolgt?

Beratung durch Hauptseminarleiter

sehr hilfreich	im ganzen hilfreich	kaum hilfreich
①	②	③

Beratung durch Fachleiter

sehr hilfreich	im ganzen hilfreich	kaum hilfreich
①	②	③

Beratung durch Mentor

sehr hilfreich	im ganzen hilfreich	kaum hilfreich
①	②	③

Ihr Kommentar zu dem Ausbildungsbereich: Beratung _____

- Beurteilen Sie bitte das Ausmaß, in dem die Veranstaltungen des Bezirksseminars Ihren Bedürfnissen entsprachen.

Berücksichtigen Sie bitte dabei die Bedürfnisse während Ihrer Ausbildungszeit wie auch Ihre Fernziele!

Unterstreichen Sie in jeder Spalte nur eine Ziffer! Ziffer 5 kennzeichnet ein sehr negatives Urteil, während Ziffer 1 ein sehr positives Urteil bezeichnet.

Lesen Sie bitte vor der Beantwortung alle Fragen durch.

			Die Fachseminare	Das Hauptseminar
Angemessenheit der Methode oder der Methoden, mit denen die Themen und Inhalte dargeboten wurden	Wahlfach	a)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
		b)	1 2 3 4 5	
Ausmaß, in dem die Inhalte der Veranstaltungen geklärt und diskutiert wurden	Wahlfach	a)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
		b)	1 2 3 4 5	
Ausmaß, in dem die Themen und Inhalte der Veranstaltungen auf Ihre unterrichtlichen Probleme eingingen	Wahlfach	a)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
		b)	1 2 3 4 5	
Ausmaß, in dem die Themen und Inhalte der Veranstaltungen auf theoretische Bereiche eingingen, die Sie interessierten	Wahlfach	a)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
		b)	1 2 3 4 5	
Angemessenheit der für die Veranstaltungen zur Verfügung stehenden Literatur- und Hilfsmittel	Wahlfach	a)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
		b)	1 2 3 4 5	
Ausmaß der Mitbeteiligung bei der Auswahl der zu behandelnden Themen	Wahlfach	a)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
		b)	1 2 3 4 5	

- Beschreiben Sie bitte in Stichworten den typischen Verlauf einer Sitzung des Hauptseminars.

_____

_____

_____

- Beschreiben Sie bitte in Stichworten den typischen Verlauf einer Sitzung des Fachseminars.

_____

_____

_____

Unterrichtsvorbereitung

- Für welche Art des Unterrichts haben Sie Unterrichtsplanungen durchgeführt bzw. an entsprechenden Planungen aktiv teilgenommen?

◯ Fachunterricht

◯ fächerübergreifender Unterricht
(Zuständigkeit mehrerer Fächer für eine Fragestellung)

◯ Epochalunterricht
(z.B. Biologie, Physik/Chemie und Geschichte in 2 - 4 wöchentlichem Wechsel)

◯ Vorhaben
(von einer oder mehreren Klassen oder Schülergruppen durchgeführt)

◯ Erkundungen, Exkursionen

- Welche Möglichkeiten der Lernzielkontrolle haben Sie während des Vorbereitungsdienstes erarbeitet?

◯ standartisierte Tests (meistens Verlagsprodukte)

◯ informelle Tests (aufgrund festgelegter Lernziele von Lehrern erstellt)

◯ Einschätzung schriftlicher Leistungen

◯ Einschätzung mündlicher Leistungen aufgrund festgelegter Lernziele

◯ Einschätzung mündlicher Leistungen ohne ausgewiesene Lernziele

- Besonders bei Unterrichtsvorbereitungen, die über den Fachunterricht hinausgehen, ist die Kooperation ein dringendes Erfordernis.
Haben Sie während des Vorbereitungsdienstes in der Schule in solchen Arbeitsgruppen mitgearbeitet?

◯ Nein

◯ Ja _____ wenn Ja

Worum ging es dabei?

◯ gemeinsam geplante Unterrichtseinheiten
◯ gemeinsam fixierte Lernziele und Lernzielkontrollen
◯ Absprachen über Methoden
◯ Förderung einzelner Schüler / Differenzierung
◯ Information über neue fachwissenschaftliche und/oder fachdidaktische Ansätze
◯ gemeinsame Auswahl von Unterrichtsmaterialien: Bücher, Filme, Programme ...

Sonstiges: _____

_____

- Welche Faktoren des Unterrichts sollten Ihrer Meinung nach in einer "angemessen-begründeten Verlaufsplanung" unbedingt berücksichtigt werden?

a) _____ b) _____

c) _____ _____

_____ _____

_____ _____

- Welche Literatur benutzen Sie vorrangig zur didaktischen und methodischen Vorbereitung Ihres Unterrichts?

	Verfasser	Titel
1.	_____	_____
2.	_____	_____
3.	_____	_____
	_____	_____

- Für welchen Zeitraum haben Sie Ihren Unterricht bisher schriftlich vorbereitet?

- ◯ Einzelstunden (1 - 2 Unterrichtsstunden)
- ◯ Unterrichtsreihe (ca. 3 - 6 Unterrichtsstunden)
- ◯ Unterrichtsreihe (ca. 2 - 4 Wochen)
- ◯ Halbjahrespläne

- Wie beurteilen Sie die Nützlichkeit der schriftlichen Unterrichtsvorbereitung für den guten Unterricht? Kreuzen Sie bitte nur eine Ziffer an!

sehr nützlich — nützlich — wenig nützlich

① ② ③ ④ ⑤

- Auf welche Weise bereiten Sie Ihren Unterricht im allgemeinen vor? Beschreiben Sie bitte in Stichworten, wie Sie Ihren Unterricht vorbereiten, was Sie im einzelnen tun.

1. _____
2. _____
3. _____

_____

_____

- Was haben Sie zuletzt während Ihres Ausbildungsunterrichts in Ihrem Wahlfach unterrichtet?

Wie sind Sie zu dieser Entscheidung gekommen?

Welche Hilfen, Quellen etc. haben Sie bei dieser Entscheidung in Anspruch genommen?

Geben Sie bitte eine Rangfolge hinsichtlich der Bedeutsamkeit an, die Sie diesen Hilfen, Quellen etc. zusprechen. Schreiben Sie bitte eine Ziffer über die entsprechenden Angaben. Beginnen Sie bitte mit der Ziffer 1 (das Bedeutsamste).

- Welche Veränderungen im Hinblick auf Ihren Unterricht würden Sie durchführen, wenn Sie mehr Zeit hätten?

Veränderungen	Begründungen

- Welche der folgenden Möglichkeiten der Unterrichtsvorbereitung wirkt sich Ihrer Meinung nach am günstigsten auf den Unterricht aus?

Geben Sie bitte der Möglichkeit, die sich Ihrer Auffassung nach am günstigsten auswirkt, den Rangplatz ① , derjenigen, die sich am zweitgünstigsten auswirkt, den Rangplatz ② , usw.

Lesen Sie sich bitte zuerst alle Möglichkeiten durch und geben Sie dann bitte jeder Möglichkeit einen Rangplatz.

Ränge	
Wahlfach	andere Fächer
○	○ Formulieren einiger Stichpunkte für jede Stunde
○	○ Sammeln und Bereitstellen der Arbeitsmaterialien, Lesestücke, usw.
○	○ Auswahl der Unterrichtsziele
○	○ Planen des zeitlichen Ablaufs und der Abfolge einzelner Lehreraktivitäten
○	○ Vorausplanen möglicher Schülerantworten und das Erfassen der Lernvoraussetzungen
○	○ Anwenden eines differenzierten Aufbauschemas zur Berücksichtigung mehrerer unterrichtlicher Faktoren und deren Interdependenz

Bitte begründen Sie Ihre Wahl für Rangplatz (1) (= günstigste Art der Vorbereitung)

Wahlfach andere Fächer

_____

_____

_____

Zur Arbeit mit Richtlinien

- Haben Sie während Ihres Studiums an der PH Richtlinien oder Rahmenlehrpläne kennengelernt?

○ Nein

○ Ja

wenn Ja

- ○ Richtlinien für die Hauptschule in NRW ("Blaue Wunder") aus dem Jahr 1968
- ○ Richtlinien für die Hauptschule in NRW aus dem Jahr 1973
- ○ Richtlinien für die Grundschule in NRW aus dem Jahr 1968
- ○ Richtlinien für die Grundschule in NRW aus dem Jahr 1973
- ○ Rahmenlehrpläne für die Gesamtschule in NRW
- ○ Richtlinien für den Politischen Unterricht in NRW (Schörken-Gruppe)

Sonstige: _____

_____

wenn Ja

Wo haben Sie die Richtlinien während des Studiums an der PH kennengelernt?

- ◯ Veranstaltung im Fachbereich Pädagogik
- ◯ Veranstaltung im fachwissenschaftlichen Bereich
- ◯ während des 4-wöchigen Schulpraktikums

Sonstige Gelegenheiten: _____

wenn Ja

Wie erfolgte während des Studiums an der PH die Arbeit mit den Richtlinien?

Entscheiden Sie sich bitte für eine Antwort.

- ◯ Lektüre des gesamten Textes
- ◯ Intensives Studium des gesamten Textes
- ◯ Lektüre einzelner Textstellen
- ◯ Intensives Studium einzelner Textstellen

- Haben Sie während des Vorbereitungsdienstes Richtlinien oder Rahmenlehrpläne kennengelernt?

- ◯ Nein
- ◯ Ja

wenn Ja

Wo haben Sie die Richtlinien während des Vorbereitungsdienstes kennengelernt?

- ◯ Veranstaltungen des Hauptseminars
- ◯ Veranstaltungen des Fachseminars
- ◯ eigene Unterrichtsvorbereitung
- ◯ in Konferenzen / Arbeitsgruppen an der Schule

Sonstige Gelegenheiten: _____

wenn Ja

Wie erfolgte in Veranstaltungen des Vorbereitungsdienstes die Arbeit mit Richtlinien?

- ◯ Lektüre des gesamten Textes
- ◯ Intensives Studium des gesamten Textes
- ◯ Lektüre einzelner Textstellen
- ◯ Intensives Studium einzelner Textstellen

- Kennen Sie für Ihr Wahlfach und Ihren Stufenschwerpunkt die Gliederung und den Aufbau der entsprechenden Richtlinien?

- ◯ nicht bekannt
- ◯ genau bekannt
- ◯ in den Grundzügen bekannt

- Wie schätzen Sie vergleichsweise den Einfluß der Richtlinien und der Lehrmittel (Schulbücher usw.) auf Ihren Unterricht ein?

(Kreuzen Sie bitte nur jeweils einen Kreis an!)

	groß	mittel	klein	ohne Bedeutung
Einfluß der Richtlinien	○	○	○	○

	ohne Bedeutung	klein	mittel	groß
Einfluß der Lehrmittel	○	○	○	○

- Wie beurteilen Sie die Nützlichkeit von Richtlinien für die Vorbereitung Ihres Unterrichts?

sehr nützlich		nützlich		wenig nützlich
①	②	③	④	⑤

- Welche Elemente sollten Richtlinien Ihrer Meinung nach enthalten?

Ja	Nein	
○	○	Allgemeine Ziele der jeweiligen Schulform
○	○	Allgemeine Ziele des Faches
○	○	Lernziele mit "mittlerer Reichweite"
○	○	Feinlernziele
○	○	Festlegung des Zeitraums, in dem die Richtlinien zu revidieren sind
○	○	Mindestanforderungen in den Fächern
○	○	Unterrichtsinhalte und Themen
○	○	Hinweise auf Differenzierungsmöglichkeiten
○	○	Hinweise zur unterrichtlichen Realisierung
○	○	Beispiele für Unterrichtsentwürfe, Planskizzen
○	○	Beispiele für die Gestaltung und Durchführung von Projekten, Fallstudien usw.
○	○	Hinweise auf fächerübergreifende Zusammenhänge
○	○	Hinweise zur Leistungskontrolle
○	○	Stoffverteilungspläne für mehrere Monate
○	○	Literaturangaben
○	○	fachwissenschaftliche und fachdidaktische Erklärungen
○	○	Hinweise auf Medien
○	○	Bestimmungen für Schulbuchautoren

Sonstiges: _____

_____

- Haben Sie während des Vorbereitungsdienstes Richtlinien für Ihren Unterricht benutzt?

regelmäßig	öfters	gelegentlich	selten	niemals
○	○	○	○	○

- Welche Möglichkeiten der Konzeption von Richtlinien würden Sie unterstützen?

○ Konzeption A: Themen- und Inhaltsvorschläge aufgrund fachwissenschaftlicher Systematik

○ Konzeption B: vorgegebene Grundlernziele, die im Lehrerteam zu konkretisieren sind

○ Konzeption C: weitgehende Planungsvorgabe im Sinne ausgearbeiteter Lehrgänge

Begründen Sie bitte Ihre Entscheidung.

_____

_____

_____

Worin sehen Sie die größten Probleme der Realisierung der von Ihnen gewählten Konzeption in Ihrer Schule?

_____

_____

_____

Noch einmal zum Vorbereitungsdienst

- Wovor haben bzw. hatten Sie die größte Angst, wenn Sie an die weitere bzw. an die zurückliegende Zeit als Lehramtsanwärter denken?

_____

_____

_____

- Sind Sie der Meinung, daß der Vorbereitungsdienst verlängert werden sollte?

○ Nein

○ Ja

wenn Ja

Wie lange sollte der Vorbereitungsdienst dauern?

○ 16 Monate
○ 18 Monate
○ 20 Monate
○ 24 Monate

wenn Ja

Was sollte in dieser verlängerten Ausbildungsphase stärker berücksichtigt werden?

_____

_____

_____

- Halten Sie die Anzahl der Stunden Ihres Ausbildungsunterrichts (ohne nebenamtlichen Unterricht) für

○ zu viel

○ angemessen

○ zu wenig

- Erinnern Sie sich bitte an einzelne Situationen während Ihrer Ausbildung im Vorbereitungsdienst, die besonders effektiv waren!

  a) Bitte versuchen Sie, die Situation(en) genau zu beschreiben, die besonders effektiv war(en)!

  b) Warum war(en) die Situation(en) Ihrer Meinung nach besonders effektiv?

- Erinnern Sie sich bitte an einzelne Situationen während Ihrer Ausbildung im Vorbereitungsdienst, die besonders ineffektiv waren!

  a) Bitte versuchen Sie, die Situation(en) genau zu beschreiben, die besonders ineffiktiv war(en)!

  b) Warum war(en) die Situation(en) Ihrer Meinung nach besonders ineffektiv?

- Worauf könnte Ihrer Meinung nach im Vorbereitungsdienst insgesamt weitgehend verzichtet werden?

_____

_____

_____

- Worauf sollte Ihrer Meinung nach im Vorbereitungsdienst insgesamt nicht verzichtet werden?

_____

_____

_____

Fragen zu dieser Umfrage

Der Fragebogen forderte Stellungsnahmen zu den Bereichen:

Hospitation
Tätigkeiten der Ausbilder
Didaktik der Seminare
Unterrichtsvorbereitung
Richtlinien

Glauben Sie, daß wesentliche Bereiche des Vorbereitungsdienstes nicht angesprochen worden sind?

Welche Aspekte sind in dieser Umfrage nicht hinreichend berücksichtigt worden?

1. _____
2. _____
3. _____

Auf welche Fragen hätte verzichtet werden können?

Seite: _____

Seite: _____

Seite: _____

Wenn Sie noch weitere Vorschläge, Kritiken, Forderungen mitteilen könnten, wären wir Ihnen sehr dankbar.

_____

_____

_____

_____

_____

Zweite Phase der Lehrerausbildung in den Bundesländern

Anlage Nr. 4

Land	Bezeichnung Rechtsstellung	Dauer	Ausbildungsorganisation			Unterrichtsverpflichtung
Baden-Württemberg	Probezeit Beamter auf Probe	24 Monate	Hauptseminar 8-10 Halbtage im Jahr	fachdidaktische Seminare	Ausbildung an der Schule	Stundenentlastung um 2 Stunden ("voller Lehrauftrag")
Bayern	Vorbereitungsdienst Beamter auf Widerruf	30 Monate	Seminarveranstaltungen		Unterrichtstätigkeit ohne oder mit selbständiger Klassenführung	29 Stunden "nach Bedarf" selbständige Klassenführung
Berlin	Schulpraktische Ausbildung Beamter auf Probe	18 Monate	Schulpraktische Seminare: Allgemeine Seminare je 3 Stunden nachmittags einmal wöchentlich im 3. Ausbildungsjahr je 2 Stunden	Seminargruppen und fachdidaktische Seminare einmal wöchentlich vormittags i.d.R. 3 Stunden Ergänzungskurse 2 Wochenstunden (freiwillige) nur im 1. Ausbildungsjahr	Unterricht unter eigener Verantwortung Hospitationen Übungsunterricht	Verkürzung der Pflicht-Stundenzahl um 8 Pflichtstunden
Bremen	Vorbereitungsdienst	18 Monate	Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis: Seminare (Klassenstufen- und Fachseminare) mit schulpraktischen Übungen und Lehrgängen		selbständig unterrichtliche Tätigkeit	Stundenentlastung 4 Stunden
Hamburg	Vorbereitungsdienst Beamter auf Widerruf	18 Monate	Studienseminar: Hauptseminar	Fachseminare und Gruppenseminare Kurse	Ausbildungsunterricht (unter Anleitung) Hospitationen	ein Unterrichtsauftrag bis zu 6 Wochenstunden kann zusätzlich erteilt werden

Land	Bezeichnung Rechtsstellung	Dauer	Ausbildungsorganisation				Unterrichtsverpflichtung
Hessen	Vorbereitungsdienst Beamter auf Widerruf	18 Monate	Studienseminar: - Allgemeine Seminare (stufenbezogen) (105 Stunden/ - 15 Tagungen mit je 7 Stunden)	- Didaktische Seminare (Unterrichtsfächer) (2mal je insges. 40 Stunden/ 8 Tagungen zu je 5 Std.) - Wahlpflichtkurse 30 Stunden	selbständiger Unterricht Unterrichtsübungen (Unterrichtsversuche/ Hospitationen) Schulseminar (45 Stunden)		8 Wochenstunden selbständiger Unterricht (im 1. Halbj..4 Wochenstunden im 2. Halbj.12 Wochenstunden)
Niedersachsen	Schulpraktische Ausbildung Beamter auf Probe	18 Monate	Pädagogisches Seminar: - Vorseminare (6 Tagungen) - Schulpädagogische Seminare (stufenbezogen) 9 Tagungen im Jahr Tagungsdauer max. 6 Stunden	- Fachdidaktische Seminare in "Langform" f. das Wahlfach 9 Tagungen im Jahr in "Kurzform" als Wahlpflichtbereich 5 Tagungen im Halbj.	- 9 Studientage im Jahr (eigene Verantwortung)	selbstverantworteter Unterr. 10 Hospitationen	5 Ausbildungsstunden neben 24 Stunden/ 22 Stunden Pflichtunterricht
Schleswig-Holstein	Pflichtfortbildung Beamter auf Probe	max. 4 Jahre	- Pflichtarbeitsgemeinschaften 10 ganztägige Tagungen pro Jahr	evtl. Facharbeitsgemeinschaften	selbständiger Unterricht Lehrproben Hospitationen		

Land	Bezeichnung Rechtsstellung	Dauer	Ausbildungsorganisation			Unterrichtsverpflichtung
Nordrhein-Westfalen Lehrämter an Gymnasien an Realschul. an berufsbildenden Schul.	Vorbereitungsdienst Beamter auf Widerruf	18 Monate	Bezirksseminar: - Hauptseminar (befristet für die Zeit vom 1.12.1973 bis30.11.1977)	- 2 Fachseminare	- Ausbildungsunterricht Unterricht unter Anleitung selbständiger Unterricht Hospitationen	
			- im ersten Abschnitt (8 Monate)			
			Ausbildungsveranstaltungen am Bezirksseminar und an der Ausbildungsschule Die Ausbildungsbehörde legt Art und Umfang fest.			18 Wochenstunden
			- im zweiten Abschnitt (10 Monate)			
			Hauptseminar vierzehntätig 2 Stunden	Fachseminare vierzehntätig 4 Stunden	Unterricht unter Anleitung bzw. Hospitationen 4 Wochenstunden selbständiger Unterricht mind. 5. Wochenstunden	zusätzlich können bis zu 10 Wochenstunden nebenamtlicher Unterricht gegen Vergütung übertragen werden
		12 Monate (18 Monate ab 1977)	- Hauptseminar wöchentlich 4 Stunden	- 2 Fachseminare wöchentlich je 2 Stunden	Ausbildungsunterricht Hospitationen nach Absprache	12 Wochenstunden, davon max. 8 Wochenstunden selbständiger Unterricht Möglichkeit: max. 4 Stunden nebenamtlichen Unterricht mit bes. Vergütung

Land	Bezeichnung Rechtsstellung	Dauer	Ausbildungsorganisation			Unterrichtsverpflichtung
Rheinland-Pfalz	Pflichtfortbildung Beamter auf Probe		Pädagogisches Studienseminar: - Hauptseminar ca. 10 Halbtage im Jahr	- 2 Fachseminare jährlich ca. 10 mehrstündige Tagungen je Fachseminar (etwa 15 Tagungen)		
Saarland	Pflichtfortbildung Beamter auf Probe	max. 4 Jahre	- Hauptseminar 20 Tagungen	- fachdidaktische Seminare Teilnahme entspre. der Lehrerbefähigungen verpflichtend ist 1 Jahr lang die Teilnahme an einem der Fachseminare Deutsch, Mathematik oder Didaktik d. Primarstufe je 20 Tagungen	selbständiger Unterricht 15 Hospitationen 1 Lehrprobe pro Jahr	3 Stunden Ermäßigung der Pflichtstundenzahl

Lebenslauf

4.5.1942	geboren in Blankenstein a.d.Ruhr als zweites Kind des Verwaltungsbeamten Wilhelm Warnken und seiner Ehefrau Emmi, geborene Völler
	Seit dem 18.4.1969 verheiratet mit Ulrike Warnken, geborene Heller
	Nach der Volksschul- und Realschulzeit, einer Lehre als Betriebsschlosser und einem zweijährigen Dienst in der Bundeswehr bestand ich am
14.4.1966	die Begabtensonderprüfung an der Pädagogischen Hochschule in Wuppertal
vom SS 1966 bis WS 1969	Studium an der Pädagogischen Hochschule in Wuppertal
1o.4.1969	Erste Staatsprüfung für das Lehramt an der Volksschule
1.5.1969	Vorbereitungsdienst am Bezirksseminar für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen in Witten
12.5.197o	Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen
1.6.197o	Fachleiter am Bezirksseminar für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen in Witten Fach: Deutsch
1.6.197o 31.8.1973	Schuldienst an einer Hauptschule in Witten
WS 1971 SS 1973	Begleitstudium an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Dortmund
1.12.1971	Ernennung zum Beamten auf Lebenszeit
22.8.1973	Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft
seit 1.9.1973	Verwalter der Stelle eines Wissenschaftlichen Assistenten an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Dortmund und Mitarbeiter der Forschungsgruppe zur wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuchs Nordrhein-Westfalen